

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO**

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS
TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA
FE)”***

AUTORA: Equis, Sandra Inés
sandrainequis@gmail.com.ar
sandraequis@yahoo.com.ar

DIRECTORA: Dra. Sanjurjo, Liliana

CO-DIRECTORA: Dra. López, María Soledad

Rosario (Santa Fe, Argentina), 3 de agosto de 2021

*A cada uno/a de quienes hicieron y hacen posible la Maestría en Práctica Docente, **gracias** por permitir que haya podido iniciar y concluir este camino...*

*A Liliana y Soledad, **gracias** por brindarme con calidez un abanico de experiencias que orientaron el rumbo de este sendero compartido...*

*A Alicia y Norma, **gracias** por estar siempre haciendo de este recorrido un ámbito amoroso de aprendizajes profundos...*

*A cada docente de esta Maestría, **gracias** por la humildad con la que nos cobijaron al ayudarnos a aprender profundamente en cada paso transitado...*

*A cada compañero/a de Maestría, **gracias** por ser sostenedores de las ganas de estar ahí alentándome a confiar...*

*A toda la tribu académica, **gracias** por la hospitalidad, ya que sentí que cada gesto fue manifestado con la intención de construir un mundo mejor para todos/as...*

*A cada autor/a cuya lectura me permitió acceder a diversidad de saberes, **gracias** por brindar a partir de sus textos modos de ayudarme a aprender...*

*A cada participante del campo metodológico, **gracias** por brindarse con confianza amorosamente, ayudándome con su apertura en mi aprendizaje en el quehacer investigativo...*

*A cada uno/a de los que forman parte del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” de San Justo (Santa Fe), **gracias** por posibilitarme esta vivencia con experiencias intensas de valiosos saberes...*

*A cada estudiante de formación docente de ayer, de hoy y de siempre, **gracias** por darme fuerzas para transitar este y tantos caminos...*

*A quienes estuvieron y están siempre a mi lado en este y en todos los planos, **gracias**...*

*A la fuente de amor que nos une a todos/as los seres, **gracias, gracias, gracias**...*

ÍNDICE

I.	TÍTULO Y RESUMEN	6
II.	INTRODUCCIÓN	7
III.	PROBLEMA, INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
IV.	ESTADO DEL ARTE	13
V.	MARCO TEÓRICO	
V. 1.	Entramando interrogantes que entretejen miradas	21
V. 2.	Pasión por enseñar	24
V. 3.	Pasión por enseñar y buena enseñanza	41
V. 4.	Pasión por enseñar y práctica docente	54
V. 5.	Pasión por enseñar y dispositivos de formación y socialización en los Talleres de Práctica en la formación docente inicial	79
VI.	ABORDAJE METODOLÓGICO	91
VI.1.	Abordaje metodológico previsto	91
VI.2.1.	Abordaje del Grupo Focal	97
VI.2.2.	Análisis de la información reunida en el grupo focal	102
VI.2.3.	Conclusiones parciales a partir del grupo focal	125
VI.3.1.	Abordaje de Encuestas	128
VI.3.2.	Análisis de las encuestas	130
VI.3.3.	Conclusiones parciales a partir de las encuestas	142
VI.4.	Decisiones tomadas para seguir trabajando en profundidad, en base al análisis del grupo focal y las encuestas	143
VI.5.1.	Abordaje de Autobiografías	146
VI.5.2.1.	Análisis de la autobiografía de Andrea Alegre	151
VI.5.2.2.	Análisis de autobiografía de Giuliana Lazzarini	160
VI.5.2.3.	Análisis de la autobiografía de Analía Cevilán	163
VI.5.2.4.	Análisis de la autobiografía de Nahir Andrada	167

VI.5.3. Conclusiones parciales a partir del análisis de las autobiografías	171
VI.6.1. Abordaje de Entrevistas	173
VI.6.2.1. Análisis de la entrevista junto a Andrea Alegre	175
VI.6.2.2. Análisis de la entrevista junto a Analía Cevilán	179
VI.6.2.3. Análisis de la entrevista junto a Giuliana Lazzarini	183
VI.6.2.4. Análisis de la entrevista junto a Nahir Andrada	187
VI.6.3. Conclusiones parciales a partir del análisis de las entrevistas	192
VI.7.1. Abordaje del análisis de Planificaciones Anuales de los Talleres de Práctica	194
VI.7.2. Análisis de la Planificación Anual de cada Taller de Práctica	197
VI.7.3. Conclusión parcial del análisis de las planificaciones anuales de los Talleres de Práctica	209
 VII. CONCLUSIONES GENERALES	 211
 VIII. NARRATIVA SOBRE EL PROPIO APASIONAMIENTO AL TRANSITAR ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN	 240
 IX. BIBLIOGRAFÍA	 247
 X. ANEXOS	 253
X.1. Guiones diseñados para la recolección y volcado de información	254
X.1.1. Guion para el Grupo Focal	254
X.1.2. Encuesta diseñada para recolección y volcado de la información	259
X.1.3. Consigna diseñada para la escritura de las Autobiografías	263
X.1.4. Guion para las Entrevistas Autobiográficas	264
X.2. Producciones reunidas en el trabajo de campo	266
X.2.1. Transcripción del audio grabado durante el grupo focal	266
X.2.2. Encuestas respondidas	276
X.2.3. Autobiografías	304
X.2.3.1. Autobiografía de Andrea Alegre	304
X.2.3.2. Autobiografía de Giuliana Lazzarini	313
X.2.3.3. Autobiografía de Analía Cevilán	316
X.2.3.4. Autobiografía de Nahir Andrada	320
X.2.4. Transcripciones de audios grabados durante las entrevistas	325
X.2.4.1. Entrevista junto a Andrea Alegre	325

X.2.4.2. Entrevista junto a Analía Cevilán	329
X.2.4.3. Entrevista junto a Giuliana Lazzarini	331
X.2.4.4. Entrevista junto a Nahir Andrada	335
X.2.5. Planificaciones anuales de Talleres de Práctica analizadas	338
X.2.5.1. Planificación anual del Taller de Práctica I	338
X.2.5.2. Planificación anual del Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos en el aprendizaje	341
X.2.5.3. Planificación anual del Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas	361
X.2.5.4. Planificación anual del Taller de Práctica IV y Ateneo	389
X.3. Notas de autorización y consentimientos informados	429
X.3.1. Nota de solicitud de autorización a autoridades de la ENS N° 31	429
X.3.2. Nota de respuesta de autoridades de la ENS N° 31	431
X.3.3. Consentimiento informado: grupo focal	432
X.3.4. Consentimiento informado: encuestas	434
X.3.5. Consentimiento informado: autobiografías y entrevistas	439
X.3.6. Consentimiento informado: docentes implicados en las planificaciones del Trayecto de la Práctica	443

I. TÍTULO Y RESUMEN

Título

Incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe)

Resumen

La investigación que sirve de base a la Tesis final de la Maestría en Práctica Docente, se ha realizado con el fin de comprender los procesos de construcción de la pasión por enseñar en la formación docente inicial, a partir de la incidencia de los dispositivos de formación en los Talleres de Práctica, desde las perspectivas de quienes han sido estudiantes. El problema articulador ha sido el interrogante ¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?

El abordaje metodológico se ha realizado desde una perspectiva cualitativa, hermenéutica-interpretativa, involucrando el enfoque biográfico-narrativo. Para esto se ha implementado un grupo focal al que asistieron nueve participantes que compartieron sus voces rememorando sus perspectivas como estudiantes, una encuesta que ha sido contestada por cinco participantes, la escritura de cuatro autobiografías y cuatro entrevistas biográficas. También se analizaron las planificaciones anuales de los Talleres de Práctica correspondientes a los años de cursado de quienes compartieron sus perspectivas como estudiantes.

Sobre los dispositivos de formación que quienes han sido estudiantes manifestaron que incidieron en la construcción de la propia pasión por enseñar, se construyeron las siguientes categorías: la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud. A partir de los diversos “giros del caleidoscopio” inherentes a este proceso investigativo, se ha concluido que estas categorías pueden considerarse características constitutivas tanto de los dispositivos de formación en la práctica como del concepto de pasión por enseñar, y que los dispositivos de formación en la práctica pueden incidir favorablemente en los procesos de construcción de esta pasión. Esta conclusión fue posible al analizar el proceso de formación docente inicial desde el concepto de pasión por enseñar, a partir de las voces de quienes han sido estudiantes.

Palabras clave: pasión por enseñar, dispositivos de formación en la práctica, práctica docente.

II. INTRODUCCIÓN

La presente investigación ha sido realizada en la ciudad de San Justo, provincia de Santa Fe, focalizada en las voces de quienes habían finalizado el cursado del último Taller de Práctica en el año 2018 en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, y aceptaron participar a partir de invitaciones realizadas en diferentes instancias. Se ha llevado a cabo desde los primeros borradores diseñados en el año 2014, en el inicio del cursado de la Maestría en Práctica Docente en el marco del Seminario Metodología de la Investigación Educativa dictado por la Dra. Liliana Sanjurjo y la Dra. Alicia Caporossi, y avances que se fueron retroalimentado en cada espacio del Postgrado, para, en el año 2017, concretar el proyecto y poner en marcha el proceso investigativo hasta el corriente año (2017-2021).

La tesis se titula *Incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe)* y nos hemos propuesto, entre otros objetivos, comprender los procesos de construcción de la pasión por enseñar en la formación docente inicial, a partir de los dispositivos de formación contruidos e implementados en los Talleres de Práctica, desde las perspectivas de quienes han sido estudiantes. El problema articulador se expresa en el interrogante *¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?* y las conceptualizaciones que se han abordado principalmente son *pasión por enseñar*, involucrando la *práctica docente* y los *dispositivos de formación en la práctica*.

El interés personal ha surgido a partir del rol de profesora en diversos Talleres de Práctica, rol atravesado por una inquietud permanente en cuanto a si estamos posibilitando la construcción de la pasión por enseñar durante la formación inicial, siendo clave en la tarea docente, puesto que esta pasión se constituye en la fuerza motivadora e intensa implicada en el sostenimiento de la práctica (Day, 2011). La enseñanza supone diversidad de saberes, y estos se entran en la pasión sostenida en la práctica. Es por esto que creímos relevante investigar sobre la construcción de la pasión por enseñar en la formación inicial.

Una importante aclaración que atañe a cuestiones especialmente emocionales vinculadas a la propia implicancia subjetiva como profesora de prácticas de las graduadas que compartieron

sus perspectivas como estudiantes, es que se ha decidido focalizar la investigación en los dispositivos de formación en la práctica a fin de favorecer la objetivación, en lugar de centrarnos en la incidencia de docentes memorables como han sido focalizadas investigaciones que se abordan en el estado del arte, y que han resultado substanciales para encaminar este proyecto. A lo largo de la carrera del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, el trayecto de la práctica se constituye por el Taller de Práctica I, Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos y en el aprendizaje, Taller de Práctica III y Seminario Las Instituciones Educativas y el Taller de Práctica IV junto al Ateneo de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana. Me desempeño hace tiempo como docente en los Talleres de Práctica de segundo, tercero y cuarto año, incluyendo el Ateneo en el área de Formación Ética y Ciudadana. Al involucrarme como docente en el trayecto de la práctica a partir de segundo año en todos los Talleres, ha sido substancial el recaudo de decidir focalizar el análisis en los dispositivos de formación a fin de favorecer la relación subjetiva con lo investigado. En este sentido, en los diversos pliegues (Souto, 2016) del proceso investigativo, se ha podido comprender y explicar complejos procesos en la construcción de la pasión por enseñar en la formación inicial, desde el rol de investigadora.

Plicare, raíz latina de la palabra, significa plegar. La misma raíz es común a explicar, implicar, aplicar y los distintos significados dependen del prefijo que antecede. Implicar es estar plegado, adentro de algo, por eso se relaciona con la comprensión que conoce un fenómeno, una situación, un hecho desde dentro. La explicación es desde afuera para deshacer el pliegue, es decir, ponerlo en una extensión espacial, entenderlo desde la búsqueda de causas y efectos. Implicar y explicar, modos distintos de posicionarse el sujeto en relación al a sus pliegues y despliegues, a su lugar dentro o fuera de ellos. (Souto, 2016, p. 112)

Reconocer la propia implicancia ha permitido transparentar la lente en los diferentes giros del caleidoscopio, como se ha llamado a este proceso investigativo, desde el compromiso social que involucra el sentido del quehacer en la investigación, tomando el recaudo de focalizar los análisis en los dispositivos de formación y sus características a partir de las voces de quienes fueron estudiantes que finalizaron el cursado del último Taller de Prácticas y Ateneo en el año 2018.

Entre el entramado de antecedentes recuperados en el estado de arte, uno central tomado como medular ha sido el aporte de Day (2011), quien aborda una investigación documental para responder, entre otros aspectos, a la cuestión sobre por qué es esencial la pasión en la buena

enseñanza, en su libro *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Asimismo, se ha encontrado como texto clave, el artículo titulado “Sentidos de la pasión”, de Porta, Yedaide y Álvarez (2016), quienes como equipo del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIECC) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, vienen sosteniendo investigaciones sobre docentes memorables y sus grandes maestros/as, a quienes se realizaron entrevistas en profundidad. Ha sido orientador leer cómo se ha entramado el concepto de pasión por enseñar desde el enfoque biográfico narrativo. También se han recuperado antecedentes de investigaciones realizadas por Urbina Cárdenas. En primer lugar, la Tesis de Maestría (2005) *Maestros que apasionan por el aprendizaje. Estudio de casos en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta*, y la Tesis de Doctorado (2012) *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios*. Del mismo autor se ha encontrado la ponencia *Relatos de aprendices de mago sobre maestros que apasionan a aprender*, que presenta los resultados parciales de una investigación con el título “*Relatos de aprendices de mago sobre maestros de la pasión de enseñar: de cómo aprender a ser maestro a partir del ejemplo*”.

Debido a que el presente trabajo ha apuntado a indagar la incidencia de los dispositivos de formación docente inicial en relación a la construcción de la pasión por enseñar, ha sido un antecedente substancial la tesis doctoral de Liliana Sanjurjo *Los procesos metacognitivos en la formación docente. El caso de los residentes de la carrera de Ciencias de la Educación* (2001), presentada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Asimismo, ha sido clave el libro “*Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*” (Sanjurjo, Caporossi, España, Hernández, Alfonso y Foresi, 2009), puesto que esta publicación socializa enfoques, reflexiones y experiencias acerca de la construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. También se abordan otros antecedentes especificados en el estado del arte.

El abordaje metodológico se ha realizado desde una perspectiva cualitativa, hermenéutica-interpretativa, involucrando el enfoque biográfico-narrativo. Para esto se ha implementado un grupo focal junto a nueve participantes que compartieron sus voces rememorando sus perspectivas como estudiantes, una encuesta contestada por cinco participantes, la escritura de cuatro autobiografías y cuatro entrevistas biográficas. También se

analizaron las planificaciones anuales de los Talleres de Práctica correspondientes a los años de cursado de quienes compartieron sus perspectivas como estudiantes.

En cuanto a la organización de este informe de tesis, en primer lugar, se comparte el título, problema, interrogantes, objetivos generales y específicos. Luego se explicita el estado del arte y a continuación se desarrolla el marco teórico, siguiendo con el abordaje metodológico en el cual se comparten los análisis realizados y las conclusiones parciales de cada instrumento implementado en el proceso estratégico, para hilvanarlas en las conclusiones finales. Seguidamente se comparte una narrativa sobre el propio apasionamiento al transitar este proceso de investigación y las referencias bibliográficas, para finalizar incluyendo como anexos los guiones diseñados para la recolección y volcado de información y las producciones reunidas en el trabajo de campo.

El proceso investigativo ha sido vivenciado como un proceso en continua reconstrucción, por lo que se ha propuesto la idea de “giros del caleidoscopio” en el cual se han entrecruzado los prismas del proceso de cristalización (Richardson, en Denzin y Lincoln, 2016). En cada giro del caleidoscopio se entrecruzaron diversas lecturas, análisis y la construcción de las conclusiones compartidas. Por lo investigado expresamos que como formadores/as podemos asumir el compromiso en la construcción de la pasión por enseñar en los procesos de formación docente inicial, poniendo a disposición de los/as estudiantes dispositivos provocadores de reflexión sobre la práctica, compromiso social y compasión por el otro, ayuda mutua entre estudiantes y docentes y sentimiento de amor/plenitud. Estas han sido categorías construidas en el proceso investigativo vinculadas a las características tanto de la pasión por enseñar como de los dispositivos de formación en la práctica.

Los aportes compartidos pueden ser de interés para quienes nos encontramos involucrados en los procesos de formación docente, puesto que la construcción de dispositivos de formación nos interpela continuamente en nuestra práctica, especialmente si ligamos los procesos formativos a la intención de incidir en la construcción de la pasión por enseñar.

III. PROBLEMA, INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Problema

¿Cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?

Interrogantes

¿Qué dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?

¿Qué características de los dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar en la formación docente, desde las perspectivas de quienes transitaron la carrera como estudiantes?

¿Cómo se manifiesta la incidencia de los dispositivos en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?

¿Cómo se constituyen los dispositivos de formación inicial en la práctica en relación a la posibilidad de generar las condiciones necesarias para la construcción de la pasión por enseñar?

Objetivos Generales

. Comprender los procesos de construcción de la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación contruidos e implementados en los Talleres de Práctica, desde las voces de quienes ha sido estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD de la ciudad de San Justo (Santa Fe).

. Generar conocimientos sobre cómo incidir en la construcción de la pasión por enseñar en estudiantes de formación docente, a partir de dispositivos de formación en la práctica.

Objetivos Específicos

- . Identificar los dispositivos que aportan aspectos significativos para la construcción de la pasión por enseñar en estudiantes de formación docente.

- . Describir las características de los dispositivos implementados en los Talleres de Prácticas que inciden en la construcción de la pasión por enseñar.

- . Analizar la incidencia de los dispositivos en la construcción de la pasión por enseñar.

IV. ESTADO DEL ARTE

La construcción del estado del arte permitió abordar diferentes posibilidades de comprensión del problema de investigación, a partir de obtener conocimientos de antecedentes sobre cómo otros autores han tratado el problema, o bien aspectos relevantes vinculados estrechamente, indagando los aportes al respecto.

Debido a que el universo de investigaciones es muy amplio, fue importante la selección de aquellos aportes considerados más vinculados a diferentes aristas de la problemática investigada. Cabe destacar que el estado del arte se va dinamizando continuamente, ya que a lo largo del proceso se van realizando diversas consultas sobre los antecedentes, los cuales van orientando de diferentes maneras el proceso de investigación.

Con respecto a la construcción de la pasión por enseñar a partir de la incidencia de dispositivos implementados en prácticas de formación docente inicial, se han encontrado trabajos donde se involucra el tema de la pasión por enseñar, y especialmente sobre la construcción de la buena enseñanza, implicada en la pasión por enseñar. Asimismo, las investigaciones vinculadas a la construcción del conocimiento profesional docente han sido relevantes para los fines de la presente investigación, ya que se han buscado relaciones entre la construcción del conocimiento profesional docente y la pasión por enseñar.

Un antecedente central tomado como medular ha sido el aporte de Day (2011), quien aborda una investigación documental para responder, entre otros aspectos, a la cuestión sobre por qué es esencial la pasión en la buena enseñanza. En su libro *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, se realiza una recopilación de investigaciones, experiencias, aportes teóricos, conceptualizaciones en torno a la pasión por enseñar, a partir de ocho capítulos en los que se desglosan y entrecruzan cualidades, valores, finalidades y características, reconociendo que es la pasión la que está en el centro de las prácticas mismas, cuando los/as docentes trabajan en beneficio de los fines morales de la sociedad a través de la enseñanza a los/as alumnos/as.

Day involucra voces de docentes y alumnos/as en el marco de diferentes investigaciones y experiencias, y va hilvanando la reflexión en la práctica, la emoción y cognición, la compasión, la ayuda mutua, el compromiso social, amor pedagógico, el autoconocimiento, el afecto, la autoestima, la confianza relacional y otras diferentes temáticas que configuran la pasión por enseñar.

Asimismo, se ha encontrado como texto clave, el artículo titulado “Sentidos de la pasión”, de Porta, Yedaide y Álvarez (2016), quienes como equipo del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIECC) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, vienen sosteniendo investigaciones sobre docentes memorables y sus grandes maestros, a quienes se realizaron entrevistas en profundidad. Las entrevistas se orientaron a indagar acerca de aspectos de la vida personal y profesional de los docentes, buscando relatos sobre aspectos de su vida familiar y escolar que reconocieran como relevantes en su formación. Estos docentes memorables fueron inicialmente seleccionados a partir de las voces de estudiantes en las respuestas a encuestas sobre profesores distinguidos por su buena enseñanza, quienes fueron entrevistados en profundidad.

Al inicio de este artículo se expresa

La pasión es una categoría in situ, obstinada y recurrente en nuestras investigaciones sobre grandes maestros, es decir, maestros distinguidos por pares y estudiantes como ejemplos de buena enseñanza. Se presenta en los relatos autobiográficos y en otras narrativas de docentes y estudiantes, ligada a la buena enseñanza y la capacidad de alcanzar aprendizajes profundos y duraderos. Su ubicuidad ha motivado el análisis de su naturaleza y las posibles implicancias en la formación de formadores. (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016, p. 11)

Otro de los aspectos especialmente atractivo fue como se refieren los autores en relación al enfoque biográfico narrativo, de corte cualitativo, desde el cual realizaron el abordaje de investigación, en cuanto a que el mismo “(...) *ha enfatizado la profundidad en la comprensión de lo humano, con fe en la posibilidad de trascender el mundo de la observación del otro para ingresar al universo de la observación con el otro, para el otro.*” (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016, p. 12)

Estos/as investigadores/as manifiestan que todos los/as grandes maestros/as son apasionados/as, son generadores de buena enseñanza y casi siempre expresan que aman lo que enseñan, aman la docencia y/o aman a sus estudiantes. Si bien expresan diferencias en sus creencias y argumentos, son múltiples las formas de desplegar la enseñanza, coinciden en autodefinirse como apasionados. Asimismo, sus estudiantes los recuerdan como apasionados/as, relacionando esto con la capacidad de generar aprendizajes significativos y duraderos. Por lo cual, la categoría de pasión, se enlaza con la de buena enseñanza, aunque expresan que este último concepto ha sido más desarrollado que el de pasión porque ha prevalecido la resistencia en relación a la instalación del tema de las emociones en los debates sobre formación docente.

Desde el año 2003 el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales dirigido por Porta, ha avanzado en diferentes proyectos que han permitido ir profundizando los análisis y las conclusiones. En los años 2003 y 2005 “Las buenas prácticas en la Formación del Profesorado: Aportes para la Nueva Agenda de la Didáctica,”; entre los años 2006 y 2007, “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza”; en el 2008 y 2009 el GIEEC desarrolló la tercera investigación, llamada: “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables”; en los años 2010 y 2011: “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes”; entre el 2012 y el 2013 se avanzó con la propuesta titulada: “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional”, donde se triangulan las entrevistas individuales a los docentes memorables de los Proyectos III y IV con entrevistas focalizadas a esos protagonistas; y el año 2014 se inició el proyecto: “Formación del Profesorado VI: (auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial”. Estos se fueron articulando extendiendo el ámbito de la investigación a diferentes Facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el enfoque biográfico narrativo. A partir de los mismos se han socializado diferentes artículos en los cuales es posible acceder al modo de trabajo, análisis y conclusiones, intentando focalizar la mirada en el entramado construido en torno a la categoría de pasión por enseñar en relación a la educación superior. En la vinculación entre docentes memorables, la pasión y la buena enseñanza en la formación universitaria, se revela la capacidad para dejar huellas en los itinerarios profesionales de sus estudiantes, por lo que se plantea el potencial de la pasión como agente emancipador de los sujetos de la formación docente.

Las historias de la enseñanza apasionada, que llegan a través de diversos intentos descriptivos de la anatomía de las buenas prácticas y los grandes maestros, resuenan en nuestras propias experiencias escolares y encuentran asidero en la comprensión intuitiva de la educación. Hay ecos de estos en nuestra propia historia, en nuestra vocación docente como trazos discontinuos, irregulares y yuxtapuestos que nos remiten a nuestros docentes, nuestros estilos, nuestra postura frente a la educación. El gran interrogante es el potencial de prescripción del apasionamiento... ¿Es, en efecto, una aptitud que pueda formarse o educarse? ¿Debemos situarlo dentro del “deber ser” del ser docente? ¿Es la vía del conocimiento respecto del saber docente la mejor opción en la formación del ser docente? ¿Es posible separar ambos trayectos, o son el ser y el saber matices de un mismo núcleo identitario? Las preguntas abundan, despertando grandes desafíos para la conceptualización de la formación de formadores. Cualquier respuesta será necesariamente provisoria y conjetural. (Álvarez, Yedaide y Porta, 2013, p. 65)

Dos investigaciones en las que se han encontrado importantes aportes, son las realizadas por Urbina Cárdenas, quien en primer lugar realiza la Tesis de Maestría (2005) *Maestros que apasionan por el aprendizaje. Estudio de casos en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta*, y luego la Tesis de Doctorado (2012) *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios*. Ambas en Colombia. La lectura de estos trabajos permite el acceso a teorías sobre el tema, a la implementación de un enfoque metodológico de corte comprensivo y a conclusiones que pueden relacionarse con los intereses de la presente investigación, en especial esta última, por focalizarse en el punto de vista de los estudiantes.

En la primera, *Maestros que apasionan por el aprendizaje*, la investigación se centra en un estudio de caso de cinco docentes que, a través de su práctica pedagógica, logran apasionar a sus alumnos por el aprendizaje de su asignatura, propiciando el deseo de aprender. En la misma se concluye que estos maestros se caracterizan por mostrar vocación por su oficio de maestro, demostrar pasión por la ciencia que enseñan, interactuar de manera flexible y democrática con sus estudiantes, demostrar que saben y dominan la materia, y poseer unos valores especiales: responsabilidad, honestidad y respeto por los estudiantes, motivar a sus estudiantes por el aprendizaje, desarrollar una pedagogía innovadora, creativa, crítica y con tendencia a la investigación.

La segunda, *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios*, se orienta a la comprensión del sentido que le otorga a la pasión de aprender un grupo de estudiantes universitarios de cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta, Colombia. La investigación alcanza a visualizar los significados, que los jóvenes apasionados por el saber, le dan al acto de aprender.

(...) esta investigación permite una nueva mirada al tema del aprender humano. (...) considerar el aprender como un acto intenso donde confluyen todos los sentidos de la persona. En términos de Serres (2003), hacemos referencia a un aprendizaje con los seis sentidos: el ojo, el oído, el gusto, el tacto, el olfato, y un sexto sentido: el goce o la pasión que supone el verdadero conocimiento. En esta perspectiva, aprender es un acto que compromete en su totalidad al ser humano (...). (Urbina Cárdenas y Ávila Aponte, 2013, p. 814)

Del mismo autor se ha encontrado la ponencia *Relatos de aprendices de mago sobre maestros que apasionan a aprender*, que presenta los resultados parciales de una investigación con el título “*Relatos de aprendices de mago sobre maestros de la pasión de enseñar: de cómo aprender a ser maestro a partir del ejemplo*”, en la cual, entre otros objetivos, se muestran las

representaciones de un grupo de profesionales de distintas áreas del conocimiento, aspirantes a ser profesores de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, sobre aquellos maestros que en el transcurso de su trayectoria formativa, provocaron una profunda pasión de aprender sus materias. Con base en esta investigación en desarrollo, se identificaron cinco dimensiones del maestro de aprendiz de mago: la dimensión de la curiosidad, la dimensión pasional o vocacional, la dimensión de tolerancia, la dimensión humana y la dimensión del saber.

¿Pero quiénes son los maestros de estos aprendices de mago? Un maestro de aprendiz de mago (o aprendiz de profesor) posee varias cualidades, virtudes que lo convierten en un ser humano diferente. Hace de la curiosidad su llave maestra para entrar a lugares exóticos, poco conocidos. La **curiosidad** es instintiva como el hambre o la sed. Einstein solía decir que no tenía ningún talento especial, sino que era “apasionadamente curioso”. El curioso suele ser creativo y no se amilana ante la adversidad, siempre se refugia en la invención como su arma secreta para resolver los enigmas. Es un ser **apasionado**, que actúa movido por una profunda conmoción interna y externa, preso de amor por lo que realiza y fiel en lo que cree. **Tolerante**, porque reconoce la diversidad como un rasgo esencial de las personas. **Humano, demasiado humano**, capaz de reconocer al otro sin esperar nada a cambio; y un **amante del conocimiento**, que construye y reconstruye su saber cada día, en cada cosa que hace y en cada experiencia de vida. El maestro de aprendices de mago siempre tiene un as bajo la manga, una paloma, un conejo o una flor que suele poner sobre la mesa cuando la situación lo amerita. Tiene el corazón de un niño y nunca cesa en su intención de construir mundos posibles. (Urbina Cárdenas, 2016, p. 4)

Como se ha expresado, los aportes de las investigaciones de Urbina Cárdenas, han permitido profundizar en la comprensión sobre la pasión por enseñar y su construcción en la educación superior.

Debido a que el presente trabajo apunta a indagar la incidencia de los dispositivos de formación docente inicial en relación a la construcción de la pasión por enseñar, ha sido un aporte substancial la tesis doctoral de Liliana Sanjurjo *Los procesos metacognitivos en la formación docente. El caso de los residentes de la carrera de Ciencias de la Educación* (2001), presentada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, como trabajo final del Doctorado, ya que entre las preguntas centrales de la misma se plantean entre otros interrogantes, cómo se aprende la práctica profesional y qué dispositivos permiten que las teorías científicas incidan en ella. Este enlace entre los dispositivos y aprendizaje de la práctica docente ha sido abordado desde la formación docente inicial, y por esto ha resultado especialmente orientadora, es decir por la relación entre los dispositivos y el aprendizaje de la práctica docente, teniendo en cuenta que esta categoría se vincula con la pasión por enseñar. En la mencionada tesis, desde la lógica de investigación cualitativa y el paradigma interpretativo-

crítico se seleccionaron casos, considerados permitientes para el estudio en profundidad, entre otras cuestiones analizando “(...) *qué favorece y qué obtura los procesos metacognitivos y la construcción del conocimiento profesional que de esos procesos se deriva (...)*” (Sanjurjo, 2002, p. 133-134), concluyendo, entre otros análisis, en que los procesos reflexivos han sido favorecidos en la elaboración de diarios de clase, como instrumento especialmente valioso, siendo la narración un vehículo para la reflexión, en la construcción del conocimiento profesional durante la residencia.

Asimismo, ha sido clave el libro “*Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*” (Sanjurjo, Caporossi, España, Hernández, Alfonso y Foresi, 2009), puesto que esta publicación socializa enfoques, reflexiones y experiencias acerca de la formación en las prácticas docentes, generadas entre otras acciones, desde el proyecto de investigación dentro de las convocatorias PICTO (Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados al Conocimiento del Sistema Educativo Nacional), en la investigación titulada “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”, en la cual participaron la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y catorce institutos de formación docente de la zona sur de la provincia. En este libro se abordan dispositivos considerados imprescindibles en la formación en las prácticas, sin pretender agotarlos, abordando problematizaciones como “(...) *¿qué dispositivos permiten que las teorías aprendidas durante la formación sistemática impacten en ella?*” (Sanjurjo, Caporossi, España, Hernández, Alfonso y Foresi, 2009, p. 10). Transitar las páginas de este libro ha permitido realizar enlaces posibles entre los dispositivos de formación y la construcción de la práctica, en su relación con la pasión por enseñar.

También ha sido importante revisar los aportes de Shulman (2005), en cuanto a sus investigaciones en estados norteamericanos en relación a cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia, a partir de descripciones y narraciones de observaciones de clases de docentes de diferentes niveles y trayectorias. Shulman ha puntualizado diferentes categorías sobre los conocimientos de base, involucrando el conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento de los contextos

educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas, y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. En el artículo tomado para este trabajo, aborda las fuentes de estos conocimientos (la formación académica en la disciplina a enseñar, los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado como currículo, libros de textos, organización escolar, la investigación sobre la escolarización, la enseñanza y fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores, y la sabiduría que otorga la práctica misma), y las complejidades del proceso pedagógico. Esta lectura ha resultado importante para esta investigación en cuanto a los tramos en que se ha indagado sobre qué conocimientos y procesos formativos involucran la docencia, indagando vinculaciones con la pasión por enseñar.

Debido al enlace entre pasión por enseñar y buena enseñanza, si bien se retoman diversos autores, ha sido relevante el vasto trabajo en torno a la buena enseñanza realizado por Bain (2007) y un equipo de investigadores. Sus aportes se configuraron a partir de entrevistas realizadas a estudiantes universitarios, realizando contribuciones en relación a la buena enseñanza, que se centran en indagaciones en torno a interrogantes tales como 1) ¿Qué saben y qué entienden los mejores profesores, o que saben sobre cómo aprendemos?, 2) ¿cómo preparan su docencia, o cómo preparan sus clases?, 3) ¿qué esperan de sus estudiantes?, 4) ¿qué hacen cuando enseñan, o cómo dirigen la clase?, 5) ¿cómo tratan a los estudiantes?, 6) ¿cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados, o cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? Una vez más se han indagado enlaces posibles en relación a la pasión por enseñar.

Nuestra investigación consistió principalmente en un conjunto de estudios de casos en los que intentábamos contar las historias colectivas y, en algunas ocasiones, las historias individuales de los tan efectivos profesores que descubrimos. Ofrecemos esos resultados como evidencia de que ciertos enfoques funcionan con efectividad y también como una base teórica para investigaciones complementarias. (Bain, 2007, p. 209)

Siguiendo con la indagación de enlaces posibles entre la categoría pasión por enseñar y la construcción del conocimiento profesional docente, Montero (2001) retoma diversas investigaciones para examinar qué se entiende por construcción del conocimiento profesional, poniendo sobre el tapete una pregunta medular “(...) *¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza?*” (Montero, 2001, p. 182). La respuesta, expresa la autora, se encuentra en el programa de investigación de Shulman, centrado especialmente en el conocimiento didáctico

del contenido, para cuya construcción es necesaria la reflexión en la práctica profesional, de acuerdo a los aportes de Schön.

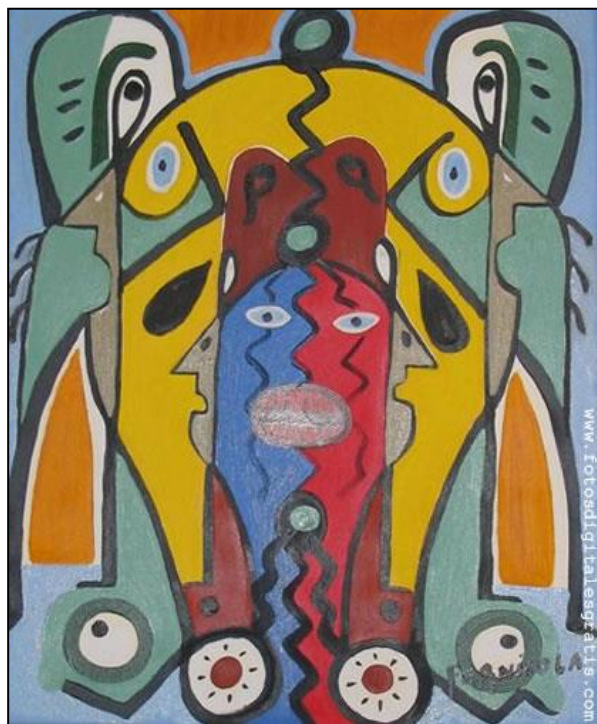
Igualmente resulta muy valioso el trabajo de González Sanmamed (1995), en el cual se realiza una recopilación de investigaciones en relación a cómo se aprende a enseñar, con estudios centrados en los procesos de socialización profesional en las prácticas. Justamente el capítulo titulado “El aprendizaje de la enseñanza como un proceso de socialización profesional”, se basa en investigaciones sobre las influencias previas a la formación (impacto de la biografía en la construcción del conocimiento profesional), influencias en la formación inicial (de la institución de formación, del programa de formación y de las prácticas), influencias del trabajo y la cultura (a nivel interactivo en el aula, a nivel institucional, a nivel cultural). A partir de análisis al respecto de tales influencias, se expresa que *“Aprender a ser profesor supone, entre otras cosas, socializarse en la profesión de la enseñanza, y ello debe contemplarse desde los mecanismos y estrategias de Formación del Profesorado.”* (González Sanmamed, 1995, p. 158), por lo que es necesario enfocarse en conocer qué ocurre realmente durante la formación teniendo en cuenta las características del contexto en que se está realizando. *“Desde una perspectiva dialéctica no basta con señalar que se producen cambios, sino que hay que explicar cómo han ocurrido y el papel que en ello han jugado cada uno de los implicados en el proceso.”* (González Sanmamed, 1995, p. 159).

V. MARCO TEÓRICO

V. 1. Entramando interrogantes que entretejen miradas

A continuación se comparte un entramado de aportes teóricos involucrados en el problema *¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?*, que implica el esclarecimiento de conceptos clave tales como pasión por enseñar, buena enseñanza, práctica docente, dispositivos de formación y socialización de las prácticas de los Talleres de Prácticas, entre otros.

Las conceptualizaciones entrelazadas involucran miradas teóricas desde una perspectiva epistemológica interpretativa, a fin de comprender e interpretar el problema abordado.



La obra “Metamorfosis” del artista plástico Mario Fernícola resulta especialmente interpelante, ya que diferentes ojos que configuran miradas se van enlazando para constituir la obra... Obra interpelante durante un proceso donde se entrecruzan perspectivas desde las cuales comprender, interpretar, construir...

Obra: Metamorfosis. Óleo sobre tela.
Año 2003. Del artista plástico Mario Fernícola. Disponible en http://www.fotosdigitalesgratis.com/galeriafotos/6125/obra_metamorfosis_oleo_sobre_tela_ano_2003
(Entrada: 25 de enero de 2016)

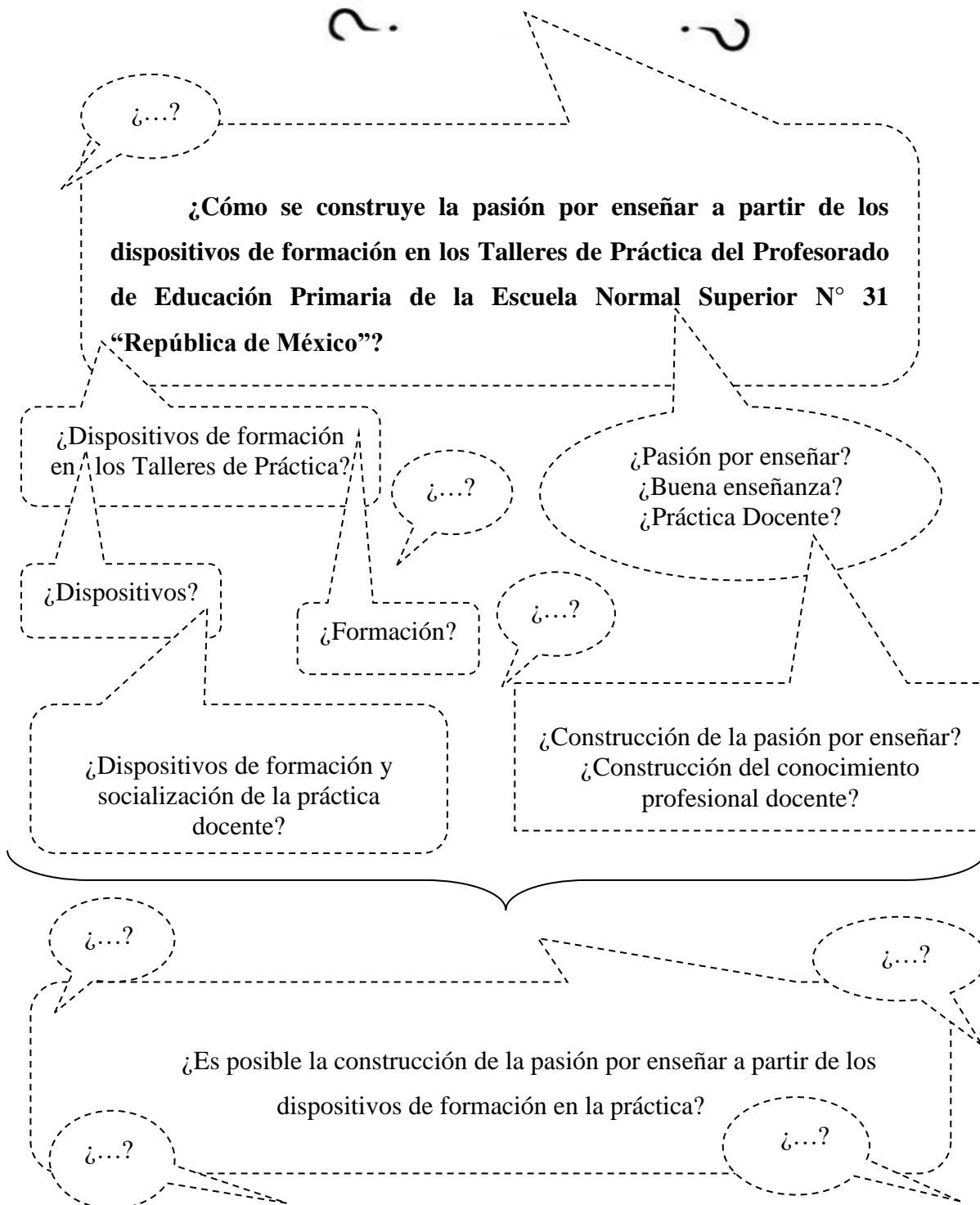
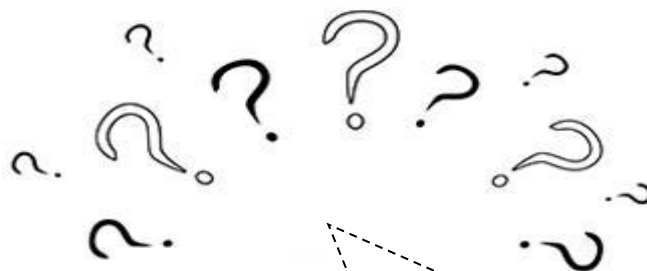
El problema de la presente investigación se involucra con la formación profesional docente inicial en cuanto a la construcción de la pasión por enseñar, por lo cual es relevante centrarse en esclarecer qué entendemos por pasión por enseñar, vinculado a qué entendemos por práctica docente, entre otros conceptos, y esto conlleva la necesidad de adentrarnos en el problema de la relación entre la teoría y la práctica en la formación docente inicial.

La pregunta sobre cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación, también lleva a la necesidad de esclarecer otros interrogantes que se desprenden de la misma. ¿Cómo se construye el conocimiento profesional docente?, ¿qué concepciones de las relaciones entre la teoría y la práctica sustentan la construcción del conocimiento profesional docente?, y asimismo aclarar los sustentos epistemológicos de la práctica docente desde los cuales nos posicionamos. En esta investigación se pone sobre el tapete el aprendizaje de la práctica, que involucra la construcción del conocimiento profesional docente, sin ligarnos a posturas positivistas que entienden la práctica como mera aplicación de la teoría de manera acrítica, puesto que adherimos a una epistemología de la práctica con aportes de enfoques hermenéuticos y críticos.

El siguiente esquema sintetiza algunos conceptos clave que se irán entramando abordados desde el enfoque hermenéutico y crítico, teniendo en cuenta la centralidad en la investigación del concepto de pasión por enseñar



En las siguientes viñetas se intenta evidenciar cómo se van involucrando los conceptos clave que se han ido incluyendo en la construcción del marco teórico realizado durante todo el proceso de investigación, desde el interrogante problematizador



Atravesar diversas lecturas hizo que el título e interrogantes concretados en el proyecto, se vayan repensando y reconstruyendo de manera dinámica en diferentes instancias. Inicialmente se pensó como tema orientador “La construcción de la pasión por enseñar en el Trayecto de la Práctica en el Profesorado de Educación Primaria”, y fue surgiendo la inquietud de si podrían plantearse también como temáticas “La pasión por enseñar como construcción posible a partir de los dispositivos de formación inicial en la práctica”, “La construcción de la pasión por enseñar desde la incidencia de los dispositivos de formación en los Talleres de Práctica, o a partir de los dispositivos de los Talleres de Práctica”, o bien “Los dispositivos de formación en la práctica y la construcción de la pasión por enseñar”. A lo largo de todo el proceso de investigación van surgiendo diferentes pensamientos al respecto de lo que nos atrae investigar.

El interrogante *¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?* puede seguir problematizándose al interrogarnos *¿los dispositivos de formación inicial en la práctica involucran en su constitución la posibilidad de generar condiciones necesarias para la construcción de la pasión por enseñar?* Leer aportes teóricos al respecto llevó a zambullirse en procesos de pensamiento donde se produce una retroalimentación constante en relación a las inquietudes iniciales, complejizándolas al ir entramando los diferentes conceptos: pasión por enseñar, buena enseñanza, práctica docente y dispositivos de formación y socialización en los Talleres de Prácticas de la formación docente inicial.

V. 2. Pasión por enseñar

La categoría pasión por enseñar supone también dejar en claro nuestra adhesión en relación al término pasión. En este sentido, resulta esclarecedor el concepto abordado por Abramowski (2010), al afirmar que “(...) *las pasiones son significaciones culturales, que están inscriptas en relaciones sociales y que su sentido se define dentro de determinados parámetros conceptuales y valorativos.*” (Abramowski, 2010, p. 34). Desde esta mirada, a lo largo de la historia se han encontrado diversas posturas al respecto, algunas que entienden la necesidad de suprimir las pasiones, como es la postura de Kant, que las identifica como deterministas, y otras, como las generadas en el siglo XVIII a partir de un inesperado giro, ya que los escenarios en los

que se entendieron las pasiones, las contemplaron desde su positividad, y no desde su negatividad como prevaleció anteriormente. Sin entrar en desagregar posturas al respecto, lo que se deja en claro desde los aportes de esta autora que ha investigado sobre “Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas”, es que los sentidos de las pasiones van a estar enlazados a las connotaciones valorativas, conceptuales, sociales y culturales de quien las define. Por ejemplo, Paulo Freire ha expresado “(...) *El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene “la pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil*” (Freire, 1997, pp. 8-10). Aquí vemos como se otorga una connotación positiva al tema, dándole un lugar medular en la tarea docente.

“(…) *nuestros sentimientos más profundos, nuestras pasiones y anhelos, son guías esenciales, y que nuestra especie debe gran parte de su existencia al poder que aquellos tienen sobre los asuntos humanos. Ese poder es extraordinario.*” (Goleman, 1995, p. 22). En un título incluido en una de sus obras “*Cuando las pasiones aplastan a la razón*” (Goleman, 1995, p. 22), comienza desarrollando el tema con el relato de una tragedia, manifestando que a partir de las emociones pueden desencadenarse tanto tragedias como acciones maravillosas en la vida humana.

Goleman (1995) explica la existencia de dos mentes, una que piensa y otra que siente. Las mismas interactúan para operar de manera ajustada en armonía y así construir nuestra vida mental, entrelazando estas dos diferentes formas de conocer para guiarnos en el mundo. Si bien, la mente emocional y la mente racional son facultades semiindependientes, es decir, cada una refleja la operación de un circuito distinto pero interconectado del cerebro, lo que deja en claro el autor es que, en este interjuego en relación a las pasiones, cuando las mismas se manifiestan de manera desmedida, la mente emocional domina quedando aplastada la mente racional. De ahí la importancia de un interjuego en armonía. “*El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional: cada sentimiento tiene su valor y su significado. Una vida sin pasión sería un aburrido páramo de neutralidad, aislado y separado de la riqueza de la vida misma.*” (Goleman, 1995, p. 78).

En el estado del arte ya se ha mencionado el artículo titulado “Sentidos de la pasión”, de Porta, Álvarez y Yedaide (2016), y que estos investigadores concluyen en que todos/as los/as grandes maestros/as son apasionados/as, casi siempre expresan que aman lo que enseñan, aman la docencia y/o aman a sus estudiantes. Asimismo, como también se ha expresado, se enlaza la

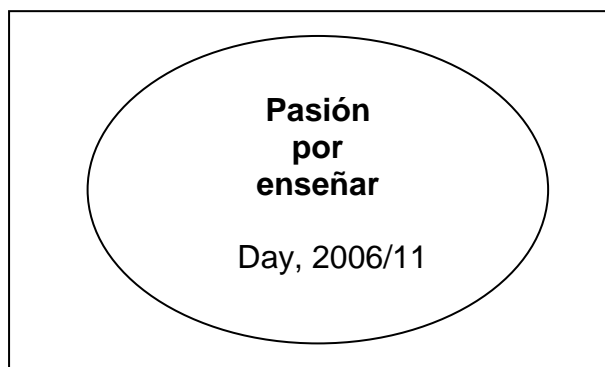
pasión con la buena enseñanza. Entre las conclusiones de este equipo, se encuentra como una posible pista a modo de interpelación para el presente trabajo

(...) Mucho queda aún por caminar para comprender cómo vincular las experiencias de los docentes apasionados con la formación de formadores en nuestros programas de estudio. Podríamos conjeturar que muchos de los estudiantes de los profesorados llegan a nuestras aulas conmovidos ya, apasionados, inspirados por los referentes de sus propias biografías escolares, y dispondríamos así de un trayecto avanzado, parcialmente constituido, en la formación del rol profesional. Nuestro desafío, en tal caso, aún sería grande: reconocer y preservar esta motivación intacta durante la carrera al ponerla en diálogo con otros saberes y experiencias que los formen y los cualifiquen, alimentando y cuidando la llama de este sentimiento. (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016, p. 17).

Alimentar y cuidar esa llama poniendo en diálogo saberes y experiencias de formación, podría vincularse con la indagación sobre los dispositivos en las prácticas de formación docente que posiblemente podrían incidir en posibilitar seguir fortaleciendo la construcción de la misma, o bien darle origen, porque no, en el trayecto de formación inicial. Tal como lo expresa Freire (1997) en su tercera carta a quien pretende enseñar “Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad”

Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. (Freire, 1997, p. 53)

La problemática de nuestra investigación pone sobre relieve un concepto teórico vertebrador como constitutivo del objeto de estudio: la pasión por enseñar, en relación a su construcción por estudiantes de formación docente. Como sustento teórico fundamental se rescatan los aportes de Day (2006/11), ya que este autor centra su reflexión en vertebrar elementos esenciales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la pasión por enseñar, puesto que entiende que es la pasión la fuerza emocional y cognitiva que sirve de motor, de fuerza motivadora para hacer frente a los desafíos de la práctica cotidiana.



La pasión, según Day, se relaciona con el entusiasmo, preocupación, compromiso y esperanza, siendo estas características clave de la eficacia de la enseñanza, entre otros aspectos. Es importante aquí detenernos y dejar en claro el sentido en que este autor utiliza el término eficacia, debido a la carga del mismo dentro de posturas en las cuales se entiende a la escuela como una empresa y a la educación como mercancía; como también sabemos que este concepto, enlazado al de eficiencia, en la tradición moderna es cuestionado por las posturas críticas. Lejos de enlazarse a esos sentidos, en toda la obra de Day se entiende que el término eficacia se liga claramente a los logros esperados cuando se enseña, para poder provocar el aprendizaje mediante la reconstrucción de actitudes, creencias y teorías. Alguien que pone sobre el tapete la preocupación por las emociones y el sentido colaborativo en las instituciones, como lo hace Day, lejos está de alinearse a posturas neoliberales, muy por el contrario, las cuestiona con sus aportes en torno a la pasión por enseñar, dinamizando en su obra el término eficacia a preocupaciones sociales y humanitarias: “(...) *su implementación general, burocrática y gerencialista, ha agotado a muchos, de manera que han perdido la pasión por educar con lo que ingresaron en la profesión.*” (Day, 2011, p. 30). Asimismo, destaca la enseñanza como práctica reflexiva implicando lo intelectual y lo emocional, valores y creencias, explicitando que la misma

(...) no sólo tiene relación con el compromiso intelectual y emocional con otros, sean alumnos, colegas o padres, sino también con el compromiso intelectual y emocional con uno mismo, mediante la revisión y renovación periódicas de los fines y las prácticas.” (Day, 2011, p. 15).

Day pone en el centro de la pasión, la energía emocional, los esfuerzos intelectuales, el valor de la reflexión, el trabajo cooperativo y colaborativo, el compromiso en el trabajo con los fines morales de la sociedad a través de los/as alumnos/as, vinculando claramente la pasión por enseñar con el compromiso social que involucra la tarea docente. Al explicar por qué es esencial la pasión el autor manifiesta

El diccionario define la “pasión” como “un sentimiento muy intenso”. Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada), pero también puede limitar una visión más amplia y llevar a una persona exclusivamente en pos de una convicción que se abraza apasionadamente a expensas de otras cosas. La pasión no es un lujo, una floritura o una cualidad que sólo posean unos pocos docentes. Es esencial para una buena enseñanza. (Day, 2011, p. 27)

Se destaca especialmente esta última afirmación “(...) *La pasión (...). Es esencial para una buena enseñanza*”, ya que se deja en claro aquí el sentido positivo de la misma para la tarea de enseñar. Abramowski (2010) llama “(...) *La negatividad de las pasiones*” (Abramowski, 2010, p. 34), a perspectivas que van desde la antigüedad, pasando por la tradición grecorromana, el cristianismo y la modernidad, que en diferentes sentidos expresan que las pasiones están contrapuestas a la sabiduría y buen entendimiento, y también encuentra posturas positivas, por la que manifiesta “*La positividad de las pasiones*” (Abramowski, 2010, p. 36), evidenciando que existe un conglomerado de aportes contrapuestos. En este trabajo, nuestra postura en relación a la pasión por enseñar puede sintetizarse en las palabras de Fried (2006), en el prólogo al libro de Day, “(...) *Christopher Day (...) ha hecho de la “pasión” la pieza maestra para reformar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. (...) como fuerza creativa, interactiva, moral (...)*” (Fried, 2011, p. 13, en Day).

¿En qué consiste este apasionamiento en la enseñanza?

Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e incluso, años más tarde. La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso, y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza. Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz. (Day, 2011, p. 28).

¿En qué sentido se enlaza la fuerza moral?

(...) La pasión también está asociada con la justicia y la comprensión, cualidades que mencionan constantemente los estudiantes en sus evaluaciones de los buenos maestros, y con las cualidades que los docentes eficaces exhiben en sus interacciones cordiales cotidianas: escuchar lo que dicen los alumnos, estar cerca de ellos, tener un buen sentido del humor, animar a los alumnos a que aprendan de distintas maneras, relacionar el aprendizaje con la experiencia, animar a los estudiantes a que se responsabilicen de su propio aprendizaje, mantener un ambiente de clase organizado, conocer bien su materia, crear ambientes de aprendizaje que atraigan a los estudiantes y estimulen en ellos el entusiasmo por aprender. (Day, 2011, pp. 28-29).

¿Se relacionan los conocimientos como piezas clave en la pasión por enseñar? Day toma las palabras de Fried al respecto: “*Sólo cuando los docentes sean capaces y estén preparados para alimentar y expresar sus pasiones por su campo de conocimientos y sobre el aprendizaje, de trasladarlas a su trabajo (...)*” (Day, 2011, p. 29). Aquí se enlaza la relevancia de la pasión por el campo de conocimiento inherente a cada docente, al igual que la expresión tomada anteriormente de Freire (1994).

La voz de los alumnos es relevante en la obra de Day “(...) *La pasión también está asociada con la justicia y la comprensión, cualidades que constantemente mencionan los estudiantes en sus evaluaciones de los buenos maestros (...)*” (Day, 2011, p. 28), manifestando especialmente la colaboración con otros/as maestros/as y la capacidad de reflexión, como características que involucran el concepto de enseñanza apasionada. La buena enseñanza tiene para Day especialmente fuerza moral

(...) La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (tanto las suyas propias como las de sus alumnos), su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos. Tiene relación directa con su entusiasmo y su pasión. (Day, 2011, p. 32)

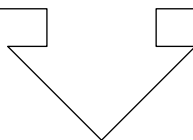
De manera explícita se pone sobre el tapete la dimensión ética y moral, y se manifiesta que en la vida de los maestros comprometidos “(...) *no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional. No se privilegia lo uno sobre lo otro.*” (Day, 2011, p. 32). Se destaca el amor en el centro de la buena enseñanza, como también la enseñanza como profesión orientada al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto. En este sentido hay un encuentro claro con palabras de Freire: “(...) *Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.*” (Freire, 1997, pp. 8-10).

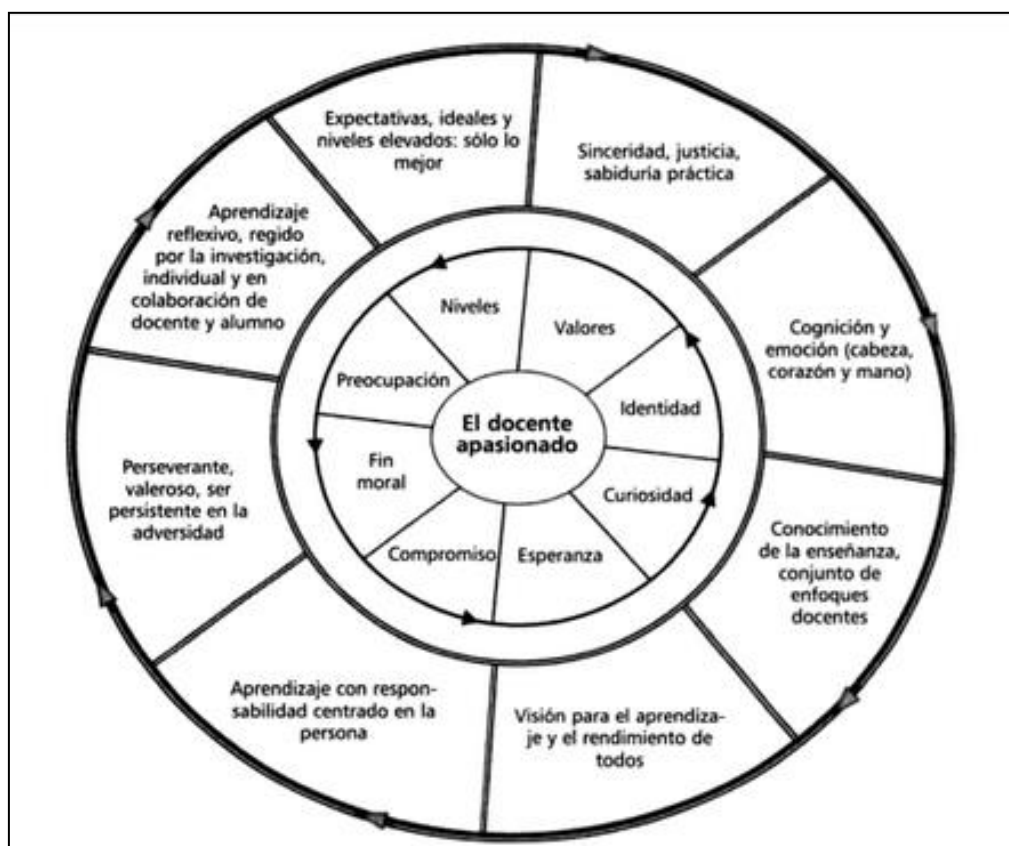
Es substancial traer a este espacio una figura central, en tanto constructo teórico aportado por Day en relación al “docente apasionado”

En la figura 1.1, reúno las esperanzas, los valores, las identidades, los compromisos, la preocupación, las motivaciones, las emociones, las curiosidades, los fines morales y los niveles relacionados con el docente apasionado, Representa un programa de investigación y desarrollo que facilita una versión alternativa de las cualidades y características docentes con respecto a las que se centran únicamente en competencias técnicas. Relaciona lo personal y lo profesional, lo ideológico y lo práctico, la mente y el corazón, para formar un programa holístico de formación inicial y continua de todos los docentes (...). (Day, 2011, p. 37).

Figura expuesta en

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 2011.





(Day, 2011, p. 37)

Se sintetiza en este gráfico la complejidad que implica la pasión en la enseñanza, y al igual que Zabalza y Zabalza (2012) se entrecruza lo personal y lo profesional en el concepto de buen maestro, puesto que Day vincula la identidad personal y profesional con las emociones y la cognición, y también destaca la pasión por el compromiso desarrollando en sus características la importancia del apoyo mutuo y la satisfacción en el trabajo, mientras que en Zabalza y Zabalza se detallan las características de los buenos docentes con un conjunto de compromisos: el compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo personal, con los conocimientos, con la cultura profesional, con los/as estudiantes -tacto pedagógico-, con los colegas -trabajo en equipo-, y con la comunidad -compromiso social-. Estos autores presentan estas aristas en común en relación al concepto de buen maestro/a (Zabalza y Zabalza, 2012) y de docente apasionado/a (Day, 2011).

Day toma del educador belga Geert Kelchtermans (1999), cinco componentes en el yo del maestro: autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, percepción de la tarea y

perspectivas futuras. Para esto realiza una invitación al lector a reflexionar sobre cada uno de estos componentes a través de interrogantes. Entre otras, se presentan preguntas como: quién soy yo como maestro/a, qué conexiones hay con quien soy yo como persona -autoimagen-, hasta qué punto estoy haciendo bien mi trabajo, cuáles son las fuentes de mi alegría y satisfacción – autoestima-, qué me motiva para seguir siendo maestro/a -motivación para el trabajo-, qué hacer para ser un buen maestro/a y cómo -percepción de la tarea-, cuáles son mis expectativas para el futuro y qué se siente con respecto a ellas -perspectivas futuras-.

Para destacar la cuestión moral en el centro del trabajo docente, también trae a su obra las palabras de Fenstermacher

Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de lo que sea justo, correcto y virtuoso (...) La conducta del maestro, en todo momento y en todos los sentidos, es una cuestión moral. Solo por esa razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral. (Fenstermacher, 1990, p. 133, en Day, 2011, p. 39).

En relación a la construcción del saber sobre la práctica, Day entrecruza aspectos intelectuales, emocionales, éticos, como también lo espiritual. Destaca lo relacional entre docentes y alumnos/as en torno al concepto “comunidades de aprendizaje apasionadas”, dando relevancia a la eficacia colectiva y confianza relacional, y a la importancia de la pasión en circunstancias difíciles. La pasión involucra siempre al carácter ético del trabajo docente, y en las cuestiones morales el afecto está implicado, es decir, la “conectividad” con los/as alumnos/as, los/as compañeros/as y consigo mismo/a. Sin pasión, no es posible alimentar la motivación, la confianza y el entusiasmo. El afecto y la compasión son características esenciales del establecimiento y el mantenimiento de la conexión con los/as alumnos/as y con los colegas. Day expresa claramente que un elemento fundamental de la pasión es el afecto, el cual es complejo y requiere una empatía considerable. Nel Noddings, retomado por el autor, describe que brindar afecto consiste en

(...) percibir la realidad del otro, sentir al máximo lo que siente, es la parte esencial del afecto desde el punto de vista del que lo brinda. Porque si yo asumo la realidad del otro como posibilidad y empiezo a sentir su realidad, siento, también, que debo actuar en consecuencia; es decir me siento impelido a actuar como si fuera en nombre propio, aunque en nombre del otro. (Noddings, 1984, p. 228 en Day, 2011, p. 43).

Esto implica entrega, por lo cual es medular en la obra de Day, el planteo de la necesidad de creación de comunidades de aprendizaje a partir de la compasión, es decir, de organizaciones

compasivas, puesto que la enseñanza apasionada se guía por los principios de la compasión, que se define como los sentimientos orientados al otro para posibilitar el bienestar de la otra persona que percibimos. Day toma la expresión de Figley (1995), quien acuña el concepto de “fatiga de la compasión”, que sería una forma de estrés por el cual se descuida el cuidado y empatía hacia las personas, por lo cual el apoyo es clave:

La enseñanza apasionada se guía por los principios de la compasión, que superan los caprichos de las presiones del tiempo y de las culturas que promueven la división en vez de la colaboración, y no respaldan la creación de comunidades de aprendizaje que, por definición, son organizaciones compasivas. (Day, 2011, p. 47).

Es importante no caer en posturas donde pareciera que ante la importancia de los sentimientos se descuida la relevancia de los conocimientos. Para esto Day deja en claro, citando a Meier, que el afecto es tanto cognitivo como afectivo, es decir, que los sentimientos son relevantes enlazado a lo cognitivo

El afecto y la compasión no son objetivos débiles y sentimentaloides sino que forman parte del núcleo básico de las materias de cuya enseñanza somos responsables. El afecto informado y hábil se aprende. El afecto es tanto cognitivo como afectivo. La capacidad de ver el mundo como los otros es fundamental para la compasión no sentimental y está en la base tanto del escepticismo intelectual como de la empatía. (Meier, 1995, p. 63, en Day, 2011, p. 47).

La emoción forma parte de la cognición, es decir que las emociones forman parte de los procesos de razonamiento y de decisión, por lo cual es importante comprenderlas e identificar su origen para avanzar en el proceso educativo. Esto se sostiene, por ejemplo, desde los aportes teóricos de Goleman (1995) en relación a la inteligencia emocional, como centro de la buena práctica profesional. La enseñanza es un trabajo intenso que exige enormes cantidades de energía física, intelectual y emocional, por esto es vital que las emociones positivas (placer, amor, alegría...) superen a las negativas (ira, tristeza, temor...), a fin de mantener la pasión. Las mismas permiten “sostener” ayudando a sentirse valorados, son “restauradoras”, ayudando a sentirse conectados y queridos.

Day destaca la importancia del autoconocimiento, es decir, el conocimiento del yo, saber quién es uno, para poder enseñar. Lo cual involucra la autoestima y el sentido positivo de identidad con la materia y las relaciones. Enseñar bien depende de conocerse a sí mismo, conocer a los alumnos/as, saber qué y cómo enseñar, lo cual involucra la propia identidad en continua construcción.

Con respecto al compromiso, entre otros aspectos, Day lo vincula con la capacidad duradera de reflexión. “(...) *Las personas reflexivas tienen compromiso con lo que hacen*” (Day, 2011, p. 83), en relación a la disposición permanente para reflexionar sobre la experiencia y el contexto en el que se desarrolla la práctica, como también al apoyo mutuo, expresando que las culturas colaborativas dan fuerza a la participación de los maestros, además de los fines morales ya mencionados. El compromiso es un elemento también de la pasión, si el mismo no es alimentado por el apoyo mutuo y la reflexión sobre la práctica, se podría destruir la autoestima afectando el sostenimiento de la pasión.

La tarea de enseñar se centra en sostener el deseo de aprender de los/as alumnos/as, atendiendo a sus diferentes necesidades, y para esto es necesario, trabajar con “tacto pedagógico” (Manen, 1995, p. 44, en Day, 2011, p. 99), que implica la capacidad de sensibilidad para interpretar los pensamientos, las ideas, los sentimientos y los deseos de los/as alumnos/as, a partir de sus gestos, expresiones y lenguaje corporal. Asimismo, la intuición es una faceta esencial de la enseñanza apasionada, la cual es producto del contexto social, la interacción social y las historias individuales. En el trabajo creativo, como es la enseñanza, la intuición es una cualidad que posibilita buscar los problemas y abordar posibles soluciones.

Para una auténtica construcción de la relación docente-alumno/a, es necesario que los docentes puedan comprender a los/as alumnos/as, para esto será importante, según Day, sostener las prácticas en base la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983,1996), que insiste en tener en cuenta en las clases la inteligencia verbal-lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia cinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia naturalista. Otra línea de teorización que es importante sostener, es en relación a la ya mencionada inteligencia emocional, desde los aportes de Goleman (1995), quien sostiene lo importante que es la educación emocional en cuanto a conocer y controlar las propias emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y manejar las relaciones. De la misma manera Day destaca los aportes de MacGilchrist y Cols (1997), en cuanto a tener en cuenta en la enseñanza la inteligencia ética, que indica la necesidad de valores y creencias, el sentido de finalidad y de principios morales, el compromiso de ayuda para todos y la autoestima, que implicaría movilizar el aprendizaje de la reflexión crítica sobre cuestiones morales.

El propio aprendizaje también es un punto clave en la enseñanza apasionada para Day, ya que la pasión tiene que ser alimentada mediante el aprendizaje continuo, para esto es central involucrar la práctica reflexiva, que implica la crítica de la propia práctica, es decir, la pasión por el propio aprendizaje y desarrollo profesional. En este sentido Day menciona los aportes de Schön sobre la práctica reflexiva, al poner sobre el tapete la misma en la constitución de la pasión por enseñar.

En cuanto a las comunidades de aprendizaje apasionadas, Day insiste en que son importantes las relaciones interpersonales, es decir, la cultura escolar, lo cual se vincula a lo ya expresado en relación a la compasión en las escuelas. La cultura se refiere al modo de estar unas personas con otras en el aula, en la escuela, mediante la cual se manifiestan los valores, las creencias, los prejuicios y los procesos micro políticos de la vida escolar. Day destaca la importancia de la cultura de colegialidad, que se basa en la comprensión emocional de cada uno de sus miembros, de sus propias motivaciones y de los colegas, fines, compromisos e identidades. Pero es importante destacar que las culturas de colegialidad no ahogan la individualidad de los/as maestros/as ni silencian su pasión, sino que la alimentan. *“Los maestros apasionados no trabajan aislados. Forman parte de una compleja red de relaciones sociales e interpersonales que crean la cultura de la escuela y del departamento e, inevitablemente, influyen en su trabajo y en su vida”* (Day, 2011, p. 154). En este sentido, el autor destaca la importancia de redes de aprendizaje para la formación permanente de docentes, para lo cual es esencial la confianza relacional al fin de lograr la eficacia colectiva.

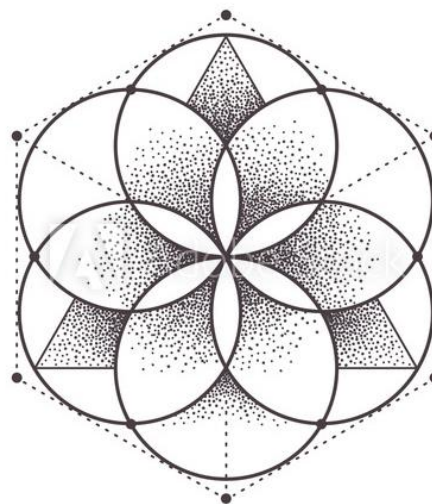
Teniendo en cuenta la complejidad de todo lo desarrollado por Day, se puede compartir la siguiente síntesis, a modo de ítems en los que se destacan ideas clave como constitutivas de la pasión por enseñar:

- El buen docente como profesor apasionado.
- Lo emocional, lo afectivo y lo cognitivo en la enseñanza apasionada.
- El autoconocimiento y autoestima como claves para la identidad personal y profesional.
- El compromiso como cualidad distintiva para la buena enseñanza, y la satisfacción por el trabajo como necesidad.
- La profesión docente como práctica reflexiva.
- El apoyo mutuo como relevante en la tarea de enseñar, y la compasión para sostener la pasión.

- Las escuelas como comunidades de aprendizaje apasionadas, y su influencia en la capacidad de los/as docentes para construir y mantener su pasión por la enseñanza.

De todo lo expuesto, podemos expresar de acuerdo a lo desarrollado por Day, que la pasión por enseñar, se trata de la práctica profesional docente reflexiva sostenida desde la fuerza moral, emocional, cognitiva, creativa e interactiva como motor para enfrentar los diferentes desafíos. Se basa en el amor e implica participación activa con compromiso social y colaboración entre docentes y alumnos/as, a partir de valores y creencias como la comprensión y la justicia. Supone entusiasmo, preocupación, compromiso, esperanza, compasión y apoyo mutuo como características clave, para poder provocar el gusto por el aprendizaje mediante la reconstrucción de conocimientos, actitudes, creencias y teorías.

Se propone a continuación una síntesis al respecto de la categoría pasión por enseñar, construida a partir de los aportes teóricos de Day. Desde la interpretación de sus aportes se ha reconstruido una explicación sobre la categoría “pasión por enseñar” y se han diseñado seis dimensiones, las cuales involucran sub-categorías, a modo de reorganización sintética construida en base a la lectura de su obra. Si bien se presentan aquí a manera de cuadro, las dimensiones y subcategorías son como partes de una imagen vista en un caleidoscopio, en la cual sus partes se entrecruzan, entrelazan, y según el movimiento o giro del caleidoscopio, pueden apreciarse de manera diversa.



Categoría	Dimensiones	Sub-categorías
LA PASIÓN POR ENSEÑAR (Desde aportes de Day, 2011) <u>Conceptualización:</u> Práctica profesional docente reflexiva sostenida desde la fuerza moral, emocional, cognitiva, creativa e interactiva como motor para enfrentar los diferentes desafíos. Se basa en el amor e implica participación activa con compromiso social y colaboración entre docentes y alumnos/as, a partir de valores y creencias como la comprensión y la justicia. Supone entusiasmo, preocupación, compromiso, esperanza, compasión y apoyo mutuo como características clave, para provocar el gusto por el aprendizaje mediante la reconstrucción de conocimientos, actitudes, creencias y teorías.	ÉTICA	COMPROMISO SOCIAL COMO SENTIDO MORAL Involucra el sentido moral desde el compromiso social, a partir de la justicia, comprensión, esperanza y creencia en la influencia positiva en la vida de los/as alumnos/as mediante la enseñanza.
	EMOCIONAL	AFECTO Y COGNICIÓN HACIA LA ASIGNATURA Y LAS PERSONAS Implica el entusiasmo, curiosidad, satisfacción por el trabajo, autoestima y preocupación por las asignaturas y alumnos/as como personas. Se da relevancia al afecto, tacto pedagógico y a la compasión, como características esenciales en la conexión con los alumnos/as y con los colegas. Incluye el conocimiento disciplinar de la materia, el conocimiento didáctico y la investigación para la mejora de la práctica.
	REFLEXIVA	CRÍTICA SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA Supone la reflexión antes, durante y después de las diferentes acciones que involucran la enseñanza, sobre las experiencias y los contextos en que se desarrollan, a fin de posibilitar la mejora permanente de la misma. Implica el compromiso con el propio aprendizaje.
	COLABORATIVA	PRÁCTICA DE APOYO MUTUO Sostiene la importancia de la confianza relacional para la construcción de comunidades de aprendizaje apasionadas.
	CREATIVA	SABIDURÍA PRÁCTICA PROVOCADORA DE ATRACCIÓN Y ENTUSIASMO Se caracteriza por la búsqueda y construcción de soluciones originales a los problemas de la enseñanza.
	DIALÉCTICA	RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA Se construye desde la articulación entre la teoría y la práctica de manera dialéctica.

Estas dimensiones y sub-categorías desplegadas como constitutivas de la pasión por enseñar, las encontramos, de diferentes maneras en lo manifestado por diversos autores que ponen sobre el tapete el compromiso social de la tarea docente. En este trabajo, hemos tomado especialmente a Paulo Freire, releendo sus textos a partir de las dimensiones construidas desde Day.

Diferentes lentes se han dinamizado en el proceso de investigación, tanto la lente del caleidoscopio en sus diversos giros como la lente de una gran lupa para agudizar las lecturas.



En su libro “Cartas a quien pretende enseñar”, Freire (1997) expresa en la introducción que ha escrito impulsado por un fuerte sentimiento de compromiso ético-político, y aquí encontramos ya en sus primeras palabras vinculaciones con esta categoría, al expresar que

(...) la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exigen preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Por eso se dice en el tercer bloque del enunciado: Cartas a quien se atreve a enseñar. Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablandamente, que

estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional. (...)

(...) La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece.

(...) El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la ‘pasión por conocer’ que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil. (Freire, 1997, pp. 8-10).

Realizando enlaces entre Freire y Day, vemos que, si bien todas las dimensiones y subcategorías se entrecruzan en estas palabras, especialmente se pone de manifiesto la dimensión emocional, que involucra tanto el afecto como la cognición hacia la asignatura y las personas, siendo responsabilidades profesionales políticas, es decir, de compromiso social, lo cual supone la dimensión ética.

Asimismo, las dimensiones reflexiva y creativa se explicitan con fuerza al manifestar que es necesario “(...) *viabilizar una práctica docente que forje mentes críticas, audaces y creativas.*” (Freire, 1997, p.15), llevando adelante nuestra responsabilidad social y política a través de la conciencia crítica, mediante el sentido amplio del diálogo. Tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen significado crítico.

Y de manera substancial se manifiesta “(...) *no es posible ser maestra sin amar a los alumnos*” (Freire, 1997, p. 27). Es así como el amor cobra sentido al entrelazar las diferentes dimensiones. En todas las obras de este gran pedagogo se encuentran expresiones clave, pero se ha traído a este espacio, algunos fragmentos de su libro “Cartas a quien pretende enseñar”.

<p>Dimensión Ética</p> <p>Sub-categoría COMPROMISO SOCIAL COMO SENTIDO MORAL</p>	<p>Otro testimonio que no debe faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser. Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes. También es importante, en este empeño de todos los días, mostrarle a los alumnos la belleza que existe en la lucha ética. Ética y estética se dan la mano.” (Freire, 1997, p. 84)</p> <p>(...) nuestra tarea exige compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. (Freire, 1997, p. 87)</p>
<p>Dimensión Emocional</p>	<p>(...) esta cualidad es la amorosidad sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. (Freire, 1997, p. 62)</p>

<p>Sub-categoría AFEECTO Y COGNICIÓN HACIA LA ASIGNATURA Y LAS PERSONAS</p>	<p>No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Y (...) la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales culturales y económicas del contexto de los educandos. (...)</p> <p>No hay que tenerle miedo al cariño, no cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Sólo los mal amados y las mal amadas entiende la actividad docente como un quehacer de insensibles, llenos de racionalismos a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos.” (Freire, 1997, pp. 76-77)</p> <p>(...) conozco con todo mi cuerpo: con los sentimientos, con las emociones, con la mente crítica.” (Freire, 1997, p. 131)</p>
<p>Dimensión Reflexiva</p> <p>Sub-categoría CRÍTICA SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA</p>	<p>(...) El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. (...) al enseñar (...) reconstruyendo los caminos de su curiosidad (...).</p> <p>(...) La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse (...). Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.” (Freire, 1997, pp. 28-29)</p>
<p>Dimensión Colaborativa</p> <p>Sub-categoría PRÁCTICA DE APOYO MUTUO</p>	<p>(...) la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.</p> <p>La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. (...) (Freire, 1997, p. 60)</p> <p>(...) Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo. (...) La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. (Freire, 1997, p. 61)</p> <p>(...) La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. Aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. (...)</p> <p>(...) No veo cómo podremos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente. (Freire, 1997, pp. 64-65)</p> <p>(...) requiere una profunda confianza –no ingenua sino crítica- en los otros y una opción, vivida coherentemente, por la democracia.” (Freire, 1997, p. 74)</p> <p>(...) Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos (...) (Freire, 1997, p. 98)</p> <p>(...) conversación sincera (...) círculos de padres y maestras (...)” (Freire, 1997, pp. 120-121)</p> <p>(...) Sería una práctica interesante la permuta de programas entre diferentes grupos de formación, que incluyese videos sobre los trabajos de formación de los propios grupos. (...) Las experiencias de reflexión se ampliarían de manera extraordinaria” (Freire, 1997, pp. 126-127)</p>
<p>Dimensión Creativa</p> <p>Sub-categoría</p>	<p>(...) estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador (...) (Freire, 1997, p. 30)</p> <p>Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. (...) La imaginación ayuda a la curiosidad y</p>

SABIDURÍA PRÁCTICA PROVOCADORA DE ATRACCIÓN Y ENTUSIASMO	<p>a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos. (...)</p> <p>La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el ‘diseño’ de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? (...)” (Freire, 1997, pp. 78-79)</p>
<p>Dimensión Dialéctica</p> <p>Sub-categoría RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA</p>	<p>(...) la práctica y el saber de la práctica son indicotomizables. (...)</p> <p>Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. (Freire, 1997, pp. 115-116)</p> <p>La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación (...) (Freire, 1997, p. 118)</p> <p>La formación permanente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre la práctica y la teoría.” (Freire, 1997, p. 124)</p> <p>(...) Ni sólo teoría, ni solo práctica. (...) sino práctica y teoría iluminándose mutuamente.” (Freire, 1997, p. 138)</p>

En este entrecruzamiento de dimensiones y categorías se entrelaza también el interrogante en torno al deseo y su vínculo con el saber en la pasión por enseñar. En cuanto a esto Urbina Cárdenas, en la ponencia titulada “La pasión de ser maestro” retoma aportes de Meirieu (1992), quien advierte que no es posible proponer el saber sin considerar el deseo, ni venerar el deseo para someterlo al saber, por lo que

(...) el papel del maestro es el de hacer surgir el deseo de aprender. Es decir, “Crear el enigma” o “hacer saber un enigma”.

Hacer saber el enigma no es otra cosa que enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice, así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento. Es necesario, poner al estudiante en una situación-problema, accesible y difícil al mismo tiempo.

El deseo nace del reconocimiento de un espacio que habitar, de un lugar y de un tiempo en donde estar, crecer o aprender. Una situación problema es un juego de presencia/ausencia, de conocimiento/ignorancia, que crea una aspiración y suscita un deseo.

En síntesis, Meirieu propone como alternativa para implementar una eropedagogía, la creación de enigmas a través de situaciones-problemas que lleven al estudiante al deseo de aprender. (Urbina Cárdenas, Sin fecha, p. 6)

¿Podrían los dispositivos de formación proponer en sí mismos enigmas, mediante situaciones problemas que desencadenen el deseo de aprender, y por tanto la pasión por la enseñanza? ¿Cómo se entrelaza entonces la buena enseñanza en esta urdimbre de perspectivas teóricas?

V. 3. Pasión por enseñar y buena enseñanza

(...) En esos relatos, en esas composiciones de vida relatadas, contadas por los profesores memorables de nuestro estudio, la pasión es, decididamente, una categoría recurrente tanto en el contexto de las entrevistas autobiográficas realizadas como en los relatos más informales, casuales, de otros grandes maestros y profesores cuando realizan espontáneamente un recorrido por su biografía escolar o un inventario de los rasgos del propio rol docente. Se percibe, así como un atributo evidente de la buena enseñanza, pensada aquí como aquella que ha dejado huellas en nuestras historias. Acordamos con Fried que la pasión es lo que hace inolvidable a un maestro: «Las personas apasionadas son las que hacen que cambie nuestra vida. Por la intensidad de sus creencias y acciones, nos conectan con un sentido de valor que está dentro de nosotros», y agrega «A veces, esa pasión quema con una intensidad tranquila, refinada; otras veces, brama con truenos y elocuencia» (Fried, 1995, p. 17. En Porta y Martínez, 2014, p. 35)

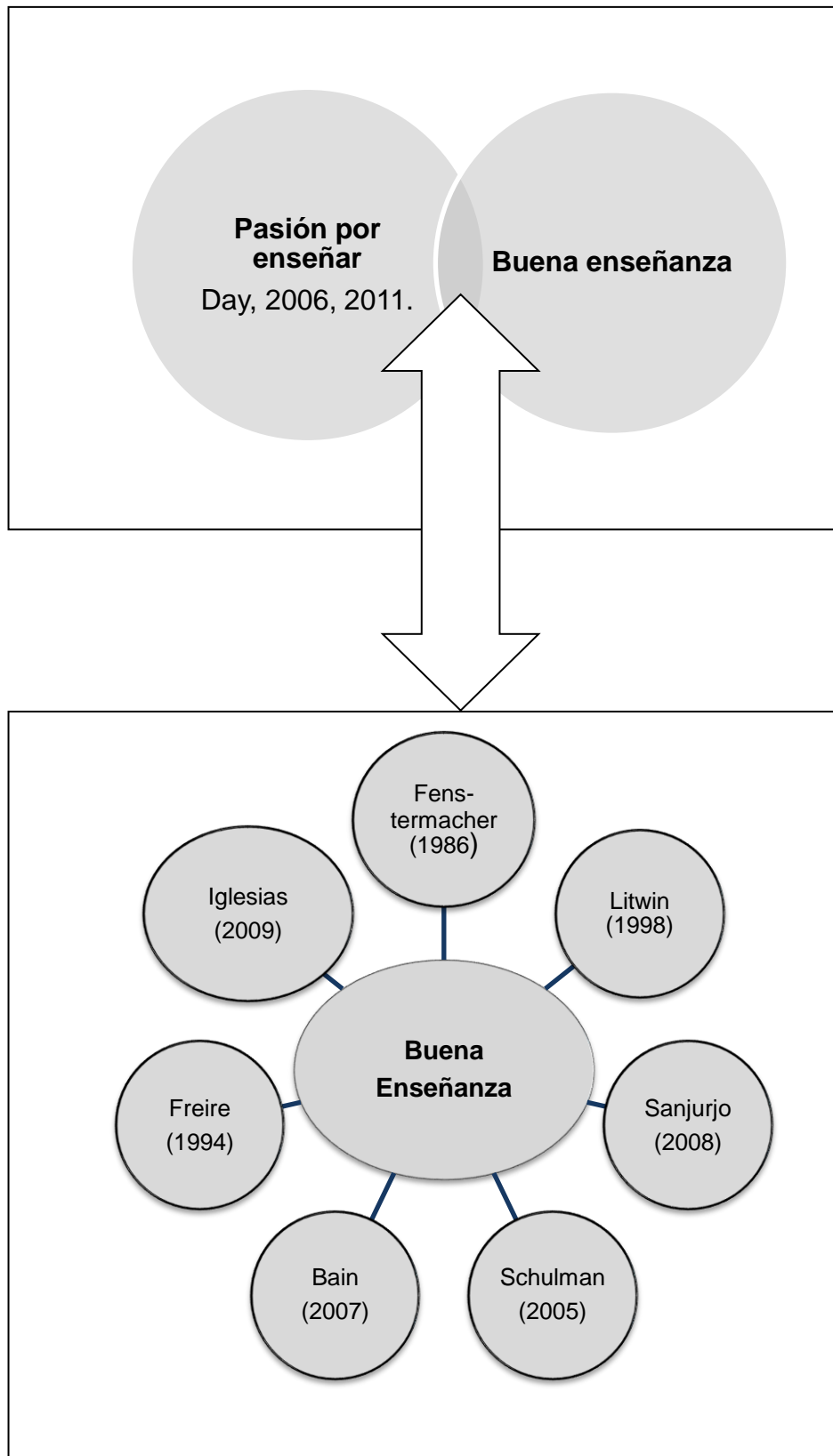
Resulta medular entonces vincular la pasión por enseñar y la buena enseñanza. Focalizando la mirada en la búsqueda de perspectivas sobre buena enseñanza, tomamos los aportes de Fenstermacher (1986), Litwin (1998), Sanjurjo (2008), Shulman (2005), Bain (2009), y especialmente desde maestros latinoamericanos como Freire (1994) e Iglesias (2009).

El trabajo del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIECC) en la UNMDP deja en claro este vínculo

Las claves de la buena enseñanza, según las narran los sujetos que son distinguidos por haber conmovido a sus estudiantes, radican en el apasionamiento por la tarea, la fecundidad de los vínculos que se establecen y la posibilidad de trascender las instancias escolares formales y las fronteras epistemológicas disciplinares, desafiando la racionalidad pedagógica que empobrecía la didáctica al reducirla al método. (Porta, Yedaide y Flores, 2015, p. 307)

La intención de este trabajo, es introducirnos en el proceso de formación inicial en relación a la construcción de la pasión por enseñar, la cual se vincula con la buena enseñanza, por lo que es necesario esclarecer posturas sobre la misma.

En el siguiente gráfico se sintetizan los/as autores/as que se fueron entramando en los diferentes giros del caleidoscopio.



Teniendo en cuenta el proyecto de investigación “Buenas prácticas y formación del profesorado en Inglés”, desde el cual se estudia la buena enseñanza en el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Porta y Sarasa (2006) expresan un resumen del análisis de las concepciones de buena enseñanza en relatos narrativos. En relación a esto resulta valioso para la presente investigación, tomar los aportes que este equipo rescató en relación a la buena enseñanza. En primer lugar, Porta y Sarasa (2011), toman a Fenstermacher (1989) en relación a *“Preguntar que es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales”* (Fenstermacher, 1989, p. 158). En este sentido Day, ha dejado en claro la importancia de la cuestión moral en la pasión por enseñar. Asimismo, Porta y Sarasa coinciden con Fenstermacher en relación a *“(…) preguntar que es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”* (Fenstermacher, 1989, p. 158). Sintetizando a este autor, la buena enseñanza busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. Sobre esto Day destaca el compromiso apasionado sobre el campo de conocimiento de cada docente, y Litwin relaciona la buena enseñanza con *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”* (1998, pp. 158-159). Lo cual implica una compleja elaboración por parte del docente para recortar y abordar los contenidos de su campo disciplinar.

Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares. (Litwin, 1998, p. 95).

Asimismo, Litwin hace hincapié en la enseñanza comprensiva, expresando que la misma debería favorecer procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y recurrir continuamente a análisis epistemológicos. Por su parte Sanjurjo (2008/14), en relación a los autores mencionados, manifiesta su coincidencia expresando que

(...) entendemos por buena enseñanza aquella que propone y provoca procesos reflexivos, genera el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, busca la comprensión y apropiación significativa por parte de nuestros alumnos. Todo ello favorecido por un buen clima, por la autoridad del docente, ganada a través de su trato respetuoso y de sus conocimientos expertos” (Sanjurjo, 2014, p. 98).

Aquí se despliega claramente la dimensión ética, epistemológica y técnica. La ética, en cuanto a la actitud de todo buen docente en relación al respeto a sus alumnos como personas, y

en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, lo que involucra un compromiso individual y social. La dimensión epistemológica implica que el docente debe saber el contenido a enseñar, cómo organizarlo, como también saber sobre el proceso de construcción histórica del mismo. Y la dimensión técnica implicaría las construcciones estratégicas para la enseñanza. En esta síntesis se observan componentes abordados por Day en la pasión por enseñar, ya que pone de relieve los fines morales, el compromiso con los conocimientos y el desarrollo de las clases buscando modos de atender a las necesidades de los alumnos. A esto también se refiere Shulman (2005), al enfatizar la importancia de la comprensión en la enseñanza parafraseando a Fenstermacher (1986), en cuanto a que “(...) *el maestro puede transformar la comprensión, las habilidades para desempeñarse, o las actitudes o los valores deseados en representaciones y acciones pedagógicas*” (Shulman, 2005, p. 9). Asimismo, expresa que uno de los objetivos esenciales en la enseñanza es que “(...) *los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente, y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento*” (Shulman, 2005, p. 10). También manifiesta, en el mismo ensayo, que, si hubiera que organizar los conocimientos del/la maestro/a, los encabezamientos de cada categoría serían

- . conocimiento de la materia impartida,
- . conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- . conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- . conocimiento pedagógico de la materia: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- . conocimiento de los educandos y sus características;
- . conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, o la gestión y el financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- . conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (Shulman, 2005, p. 11).

En relación a este listado, se destaca la aclaración que el mismo Shulman realiza

Entre estas categorías, el conocimiento pedagógico de los contenidos adquiere particular interés porque identifica los bagajes distintivos de conocimientos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento pedagógico de la materia que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo. (Shulman, 2005, p. 11).

Y continúa apoyándose en Fenstermacher (1978, 1986) en relación a que

El objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Para razonar bien se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar. Los maestros tienen que aprender a usar su base de conocimientos para fundamentar sus decisiones e iniciativas. En consecuencia, la formación docente debe trabajar con las convicciones que orientan las acciones de los profesores, con los principios y las evidencias que subyacen en las alternativas que escogen. (Shulman, 2005, p. 17-18).

De estas citas concluimos que tanto Fenstermacher como Shulman enfatizan, que para que haya buena enseñanza es esencial apoyarse en premisas adecuadamente fundadas. Por su parte, Bain (2007), en su intento de capturar la sabiduría colectiva de algunos/as de los/as mejores profesores/as de Estados Unidos a partir de las investigaciones, en cuanto a lo que hacen, piensan y la caracterización de sus prácticas en diferentes universidades, expresa claramente en el final de la introducción del libro “Lo que hacen los mejores profesores de universidad”: “(...) *Sobre todo, espero que los lectores saquen de este libro la convicción de que la buena docencia puede aprenderse*” (Bain, 2007, p. 32). Sus aportes en relación a la buena enseñanza se centran en indagaciones en torno a interrogantes clave: 1) ¿Qué saben y qué entienden los mejores profesores, o que saben sobre cómo aprendemos?, 2) ¿cómo preparan su docencia, o cómo preparan sus clases?, 3) ¿qué esperan de sus estudiantes?, 4) ¿qué hacen cuando enseñan, o cómo dirigen la clase?, 5) ¿cómo tratan a los estudiantes?, 6) ¿cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados, o cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?

1) Sobre qué saben y entienden los mejores profesores Bain expresa

(...) conocen su materia extremadamente bien. (...) están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas (en ocasiones muy distantes del suyo propio), y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, controversias y discusiones epistemológicas.

(...) Más importante aún (...), han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades. Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en su disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad. Esa capacidad de pensar metacognitivamente es la responsable de mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia. (Bain, 2007, pp. 26-27)

En relación al aprendizaje “(...) *los profesores (...) creen que todo el mundo construye conocimiento y que podemos utilizar esas construcciones ya existentes para comprender nuevas*

entradas sensoriales” (Bain, 2007, p. 38). Para esto es importante desafiar intelectualmente a los/as estudiantes, ayudar a comprender y a construir el propio entendimiento, aprender a utilizar la información para resolver problemas complejos. Se expresa que las preguntas ayudan a construir conocimiento, y en especial es importante ayudar a que los/as estudiantes se formulen sus propias preguntas, ya que las relacionan con los propios intereses si les resultan intrigantes.

2) En relación a cómo preparan sus clases, esto requiere exigencia, en especial de centrar la atención en los objetivos que se pretenden que los estudiantes alcancen. Para esto es importante atraer a los/as estudiantes diseñando cuidadosamente un entorno para que aprendan. Al respecto se realizó una indagación sobre los interrogantes que consideran primordiales para preparar las clases, y entre otros muy relevantes, los cuatro principales fueron “(...) 1) *¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?*, 2) *¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?*, 3) *¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje?*, y 4) *¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?*” (Bain, 2007, p. 62). Los/as profesores/as se interrogan especialmente sobre qué hacer para lograr aprendizajes profundos en sus estudiantes, siendo este un concepto medular en la mencionada investigación. Al respecto Bain expresa

Este es un resumen de lo que los buenos profesores nos dijeron: los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. Esta es su descripción de lo que denominamos el Entorno del Aprendizaje Crítico y Natural (...). Por otra parte, la mayoría de los estudiantes probablemente cuestionen y quizás cambien sus paradigmas si, al ir tras aquellas preguntas y problemas, se encuentran en una situación donde sus paradigmas existentes producen explicaciones insatisfactorias o incorrectas. Enfrentan lo que algunos han denominado “un fracaso de expectativa”. Sus modelos mentales han predicho un resultado que no coincide con el aporte sensorial presente y su forma de interpretarlo. (Bain, 2012, p. 69).

En relación al aprendizaje, Bain presenta tres categorías, el aprendizaje profundo, el aprendizaje superficial y el aprendizaje estratégico. En el aprendizaje superficial, se intenta solo de recordar y reproducir información. El aprendiz estratégico no se concentra en la comprensión o aplicación del conocimiento, sino solo en obtener buenas calificaciones, sin sumergirse en caminos que los ayuden a crecer intelectualmente. Los aprendices profundos pueden argumentar lo que expresan comprender, por lo cual pueden resolver problemas.

(...) Habitualmente, los estudiantes superficiales le temen al fracaso y simplemente intentan sobrevivir académicamente. Ansían reproducir aquello con lo cual se enfrentan. Debido a que entienden muy poco, suelen quejarse en un examen de matemática en los siguientes términos “usted no nos mostró antes un problema exactamente igual a éste”. Los estudiantes estratégicos anhelan obtener calificaciones altas y típicamente emplean su tiempo en averiguar lo que los profesores les van a preguntar. (...) estos estudiantes fracasan en su comprensión conceptual. Su aprendizaje posee escasa influencia sostenida sobre el modo en el que pensarán, actuarán o sentirán posteriormente. Sólo los estudiantes profundos están interesados principalmente en comprender, en las formas de aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos. Sólo ellos probablemente teorizarán y establecerán conexiones con otras ideas y problemas. Sólo ellos probablemente se convertirán en expertos adaptables que reconocerán y hasta disfrutarán de la oportunidad y de la necesidad de romper con los enfoques tradicionales, inventando otros nuevos. (Bain, 2012, p. 66).

En relación a esto, los/as buenos/as profesores/as intentan involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje profundo, teniendo en cuenta que el conocimiento es construido, no recibido.

3) Sobre qué esperan de sus estudiantes, sintéticamente esperan “más” centrándose en objetivos que favorecen el razonamiento y la actuación. “(...) *lo que guía los logros de los mejores profesores de sus estudiantes es una red compleja de creencias, concepciones, actitudes y prácticas. La fortaleza de cada hebra de la red depende de todas las demás hebras*” (Bain, 2007, p. 85), como buscar y apreciar el valor individual de cada estudiante, mostrar confianza en la capacidad de cada uno, para lo cual es importante promover el estímulo individual y la curiosidad. Para esto es importante hacer hincapié en la capacidad de producir, de razonar correcta y cuidadosamente, de comprender asuntos y problemas complejos, de tomar y utilizar evidencias, de resolver problemas en relación a la profesión en la que se está formando. La apuesta está ligada a la confianza en la capacidad de aprender, crecer y cambiar, de todos/as.

(...) Hay dos preguntas en el corazón de este empeño: ¿Qué habilidades de razonamiento necesitarán tener o desarrollar los estudiantes para responder a las preguntas que plantea la disciplina? ¿Cómo puedo cultivar esos hábitos de pensamiento de forma que los lleven a utilizar constantemente esas destrezas intelectuales? (Bain, 2007, p. 99).

Para esto, es importante elegir los interrogantes, los temas, los materiales de estudio, la secuencia de actividades, enseñar a leer los materiales, entre otras acciones, ligadas al crecimiento personal, intelectual, emocional y al rendimiento físico, pensando siempre en que cada estudiante necesita algo especial. Los profesores “(...) *A veces descartan o ponen menos énfasis en objetivos tradicionales favoreciendo en su lugar la capacidad de comprender, de usar evidencias para sacar conclusiones, de plantear preguntas importantes y de interpretar el propio razonamiento*” (Bain, 2007, p. 109).

4) ¿Qué hacen cuando enseñan, o cómo dirigen la clase? Intentan crear lo que Bain y su equipo han denominado “entorno de aprendizaje crítico natural”. Para esto se plantea el aprendizaje enfrentando a las personas a problemas importantes, atractivos o intrigantes, con tareas auténticas en su trabajo profesional, en condiciones exigentes pero útiles, trabajando en colaboración con otros y “(...) *se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia*” (Bain, 2007, p. 29). El entorno de aprendizaje crítico natural se puede lograr de diversas maneras, con discusiones, clases magistrales, estudios de casos, interpretación de materiales de lectura, trabajo de campo, proyectos de trabajo, resolución de problemas, en colaboración con otros estudiantes, con preguntas, temas y problemas auténticos en relación a las profesiones, con momentos de silencio, con momentos de razonamiento en voz alta, ayudando a comprender el significado de las preguntas, relatando historias.

(...) el entorno para el aprendizaje crítico natural también compromete a los estudiantes en alguna actividad intelectual de orden superior: los anima a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, pero nunca solo a escuchar y recordar. Muchas veces eso implica pedir a los estudiantes que hagan y defiendan juicios, para más tarde proporcionarles algunas bases que les faciliten la toma de una decisión. Podrían juzgar los argumentos que encuentran sobre algún asunto importante, decidir cuándo y cómo utilizar cierto método, determinar las implicaciones de lo que encuentran, o elegir entre diversos métodos para la resolución de un problema. (Bain, 2007, p. 117).

En todo caso es central el planteo de preguntas y ayuda para su resolución. Los cinco elementos centrales son: el comienzo con interrogantes inmersos en un relato, la ayuda para que se comprenda el sentido de las preguntas, el planteo de acciones para ayudar a resolver los interrogantes de manera crítica y argumentativa, y finalizar también con nuevos interrogantes. Para esto es importante captar y mantener la atención de los/as estudiantes, como también buscar que expliciten sus compromisos para aprender, siendo relevante orientar en acciones necesarias para aprender fuera de la clase, siempre centrándose en lograr razonamientos esenciales en la disciplina en cuestión. Para todo esto es necesario crear diversas experiencias de aprendizaje, pero en todo abanico de acciones la buena oratoria es primordial, es decir, las buenas y claras explicaciones y el diálogo en torno a las tareas a resolver, mediante un lenguaje cálido. Las buenas explicaciones tienen que ver con diferentes formas de ayudar al estudiante a construir una comprensión adecuada, por lo cual es importante dejar que hablen y escuchar a los estudiantes, siempre trabajando en torno a problemas auténticos de la profesión en que se están formando. En este sentido el trabajo en grupos es primordial, permitiendo la exposición de las producciones a toda la clase, posibilitando el debate y las buenas discusiones.

5) ¿Cómo tratan a los estudiantes? Habitualmente tienen a mostrar gran confianza en que quieren aprender, y mientras no les demuestren lo contrario, asumen que pueden hacerlo. Es importante la apertura. Los/as profesores muy efectivos a veces hablan de sus propias aventuras intelectuales, sus triunfos, frustraciones, obstáculos y errores, su mirada y respeto a la vida. Es importante animar a los estudiantes a ser reflexivos y francos, a través del trato con amabilidad.

6) ¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados, o cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? Para esto, se pone sobre el tapete una pregunta central: “¿*Qué tipo de desarrollo intelectual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase, y qué evidencias podré obtener sobre la naturaleza y el progreso de ese desarrollo?*” (Bain, 2007, p. 170). En este sentido es importante cultivar la participación en clase para posibilitar un seguimiento, como también averiguar cuánto más se puede sobre los estudiantes, por ejemplo, con encuestas iniciales y otros caminos, avanzando en un proceso complejo y creciente de conocimiento. Asimismo, es importante la retroalimentación ante los trabajos realizados, dejando en claro que el aprendizaje debe ser permanente. En este proceso, en relación a la evaluación de la docencia, es esencial interrogarse

(...) 1) ¿vale la pena aprender la materia? (...), 2) ¿Mis estudiantes están aprendiendo lo que se supone que enseña el curso?, 3) ¿Ayudo y animo a los estudiantes a aprender (o aprenden a pesar de mí)?, 4) ¿He causado algún daño a mis estudiantes (quizás fomentando el aprendizaje a corto plazo mediante tácticas intimidatorias, desanimándolos en lugar de estimulando en ellos un interés añadido por el campo, promoviendo el aprendizaje estratégico o bulímico en lugar del profundo, desatendiendo las necesidades de una población estudiantil diversa, o fallando a la hora de evaluar con precisión el aprendizaje de los estudiantes)? (Bain, 2007, p. 182).

En relación a la evaluación de la docencia universitaria a partir de portfolios docentes (colecciones de trabajos seleccionados de la actividad profesional), los mismos podrían ayudar a responder interrogantes fundamentales como: qué se ha probado para ayudar y fomentar el aprendizaje en tus estudiantes, qué estrategias se dinamizaron, fueron esas estrategias efectivas para ayudar a los estudiantes a aprender, entre otros, para lo cual son relevantes las argumentaciones, no solo la recopilación de trabajos sino las conexiones entre las evidencias y los análisis que surgen de los interrogantes, desplegando por ejemplo argumentos en forma de ensayo mediante una narrativa.

Una de las conclusiones principales del estudio de Bain, es que “(...) *los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar*” (Bain, 2007, p. 191). Una vez más entonces, se pone sobre el

tapete la reflexión sobre la propia tarea. Vemos que los aspectos centrales tomados por Bain, se sistematizan también por Day en su teorización acerca de la pasión por enseñar. Asimismo, Paulo Freire, quien entendía a la educación como práctica de la libertad, y enfatizó continuamente la necesidad del diálogo y el pensamiento crítico en las aulas, enlaza claramente la tarea del docente con la pasión, en sus *“Cartas a quien pretenden enseñar”*. En el siguiente texto se manifiesta el enlace entre pasión y buena enseñanza

(...) la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. (...) es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional.
(...) El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene “la pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil. (Freire, 1997, pp. 8-10)

Es así como la necesidad de la continua búsqueda, cuya fuerza se da en la pasión por el conocimiento, enlazando aspectos centrales por Day en la exigente tarea de enseñar. Asimismo, el maestro Iglesias expresa *“Ser maestro es fundamentalmente ser investigador, ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino. El camino se encuentra caminando”* (Iglesias, en Abramowski, 2009, p. 14). Estas palabras enfatizan esa continua necesidad de crecimiento en los modos que posibiliten la buena enseñanza, y la pasión como motor de esa búsqueda. Como sabemos, el maestro Iglesias también pregonó la importancia de la autonomía del pensamiento en la enseñanza, para lo cual trabajó, entre otras acciones, el cuaderno de pensamientos propios, como también guiones contruidos por él donde las preguntas eran relevantes para desencadenar la curiosidad, la búsqueda, el sentido crítico y el dinamismo en el aula, orientando al trabajo tanto individual como colectivo, oponiéndose a la rutinización de los aprendizajes y a la copia textual. Y en toda la dinámica circulaba la solidaridad, puesto que la ayuda mutua se enfatizaba para realizar las tareas escolares.

A continuación, se sintetizan las diversas explicaciones abordadas en relación a la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Litwin, 1999; Sanjurjo, 2008; Shulman, 2005; Bain, 2007; Freire, 1997; Iglesias, 2009) evidenciando el enlace entre las mismas y el concepto de pasión por enseñar de Day

Pasión por enseñar. Concepto que involucra o supone la Buena Enseñanza.

Pasión por enseñar
Síntesis explicativa construida a partir de los aportes de Day.

Práctica profesional docente reflexiva sostenida desde la fuerza moral, emocional, cognitiva, creativa e interactiva como motor para enfrentar los diferentes desafíos. Se basa en el amor e implica participación activa con compromiso social y colaboración entre docentes y alumnos/as, a partir de valores y creencias como la comprensión y la justicia. Supone entusiasmo, preocupación, compromiso, esperanza, compasión y apoyo mutuo como características clave, para provocar el gusto por el aprendizaje mediante la reconstrucción de conocimientos, actitudes, creencias y teorías.

Buena Enseñanza

Fenstermacher (1989)	Litwin (1999)	Sanjurjo (2008)	Shulman (2005)
La buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales, y en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. La buena enseñanza busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa.	La buena enseñanza es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza, inherentes a la condición humana desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares.	La buena enseñanza es aquella que propone y provoca procesos reflexivos, genera el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, busca la comprensión y apropiación significativa por parte de nuestros alumnos. Todo ello favorecido por un buen clima, por la autoridad del docente, ganada a través de su trato respetuoso y de sus conocimientos expertos.	Los conocimientos necesarios de los maestros para apuntar a que los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente, y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento, son: conocimientos de la materia, conocimientos pedagógicos generales, conocimientos del currículo, conocimientos pedagógicos de la materias (amalgama entre materia y

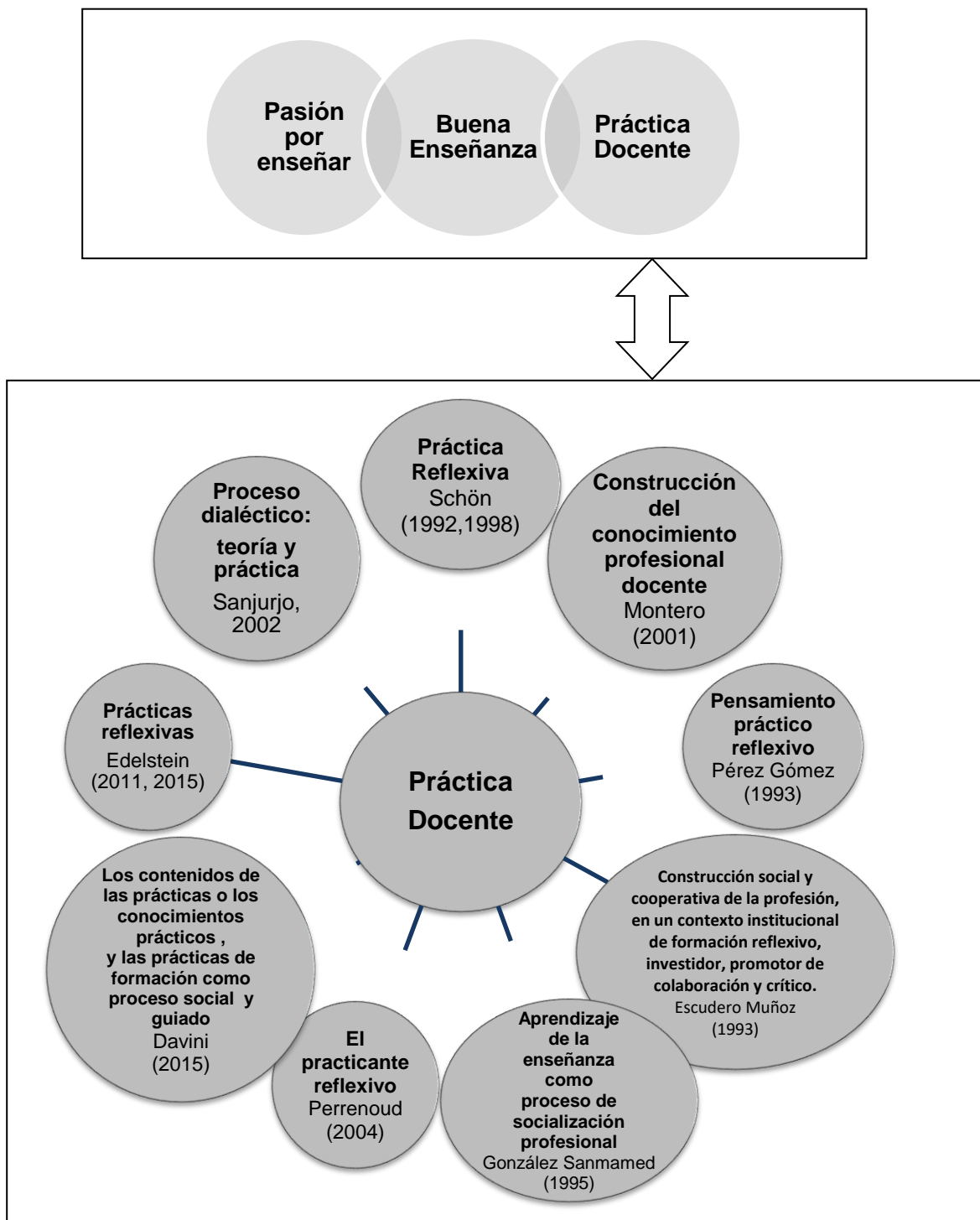
	Supone la enseñanza comprensiva, es decir, aquella que favorece procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones, y recurrir continuamente a análisis epistemológicos.		pedagogía), el conocimiento de los educandos y sus características, el conocimiento de los contextos educativos, y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar. Es necesario aprender a usar la base de conocimientos para fundamentar sus decisiones e iniciativas.
Bain (2007)	Freire (1997)	Iglesias (2009)	
Los buenos docentes desarrollan sus habilidades gracias a la capacidad de pensar meta-cognitivamente, es decir, a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar, quienes conocen su materia extremadamente bien por lo que saben simplificar y clarificar conceptos complejos.	<i>“(…) la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible</i>	<i>“Ser maestro es fundamentalmente ser investigador, ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino. El camino se encuentra caminando”</i> (Iglesias, en Abramowski, 2009, p. 14).	

<p>Se proponen desafiar intelectualmente a los estudiantes, ayudar a comprender y a construir el propio entendimiento, para que se aprenda a utilizar la información para resolver problemas complejos, argumentando lo que expresan comprender, para lo cual las preguntas ayudan a construir conocimiento confiando en la capacidad de producir de los alumnos.</p> <p>Es importante crear un “entorno crítico natural”, posibilitando la participación para realizar seguimiento de lo aprendido mediante la retroalimentación de los trabajos realizados.</p>	<p><i>enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. (...) es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional. (...) El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene “la pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil.” (Freire, 1997, pp. 8-10)</i></p>	
---	--	--

Este compendio de explicaciones evidencia como los elementos sustanciales de la pasión por enseñar comprenden las características constitutivas de la buena enseñanza, que asimismo se enlazada de manera sustancial a la práctica docente.

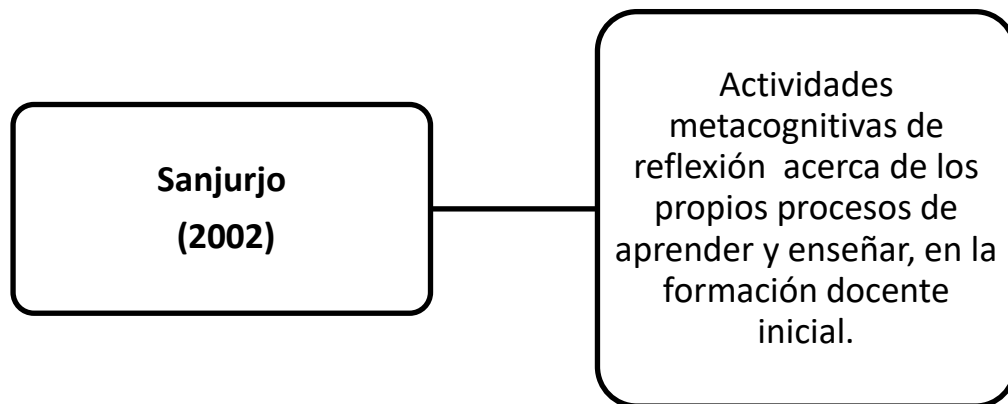
V. 4. Pasión por enseñar y práctica docente

Siguiendo con las categorías centrales del problema de investigación, la práctica docente se pone sobre el tapete, a partir de la búsqueda permanente de enlaces con la pasión por enseñar y la buena enseñanza en la formación docente inicial.



Focalizando la mirada en el concepto de práctica docente, desde la racionalidad crítica se entiende que tanto la práctica como la teoría son constructos sociales que se llevan a cabo en contextos concretos, y su articulación es dialéctica. Sanjurjo (2002) explicita desde este planteamiento, adhiriendo a Elliot, que la práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica: *“Entendemos la enseñanza, desde el paradigma crítico, como la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino de los significados, condicionantes e intereses que la determinan”* (Sanjurjo, 2002, p. 23). Asimismo, Sanjurjo considera para la investigación en torno a la práctica valiosos los *“(…) aportes del planteamiento interpretativo en cuanto al lugar que le otorga a la comprensión de los hechos sociales a partir del significado que los actores implicados le atribuyen”* (Sanjurjo, 2002, p. 23). La misma autora expresa que teniendo en cuenta que la práctica docente involucra fenómenos sociales, el paradigma interpretativo y el crítico pueden de manera complementaria contribuir a la comprensión de los mismos, y de esta manera no quedarse solo con la perspectiva subjetiva o con lo relacionado al contexto. En la práctica docente es medular el proceso reflexivo, que permite darnos cuenta y dar cuenta de las acciones propias y sus condicionantes. La práctica profesional implica la construcción del conocimiento profesional, puesto que los problemas de la práctica son singulares y requiere de la construcción de nuestras acciones para resolverlos, por lo cual la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento generado a partir de tales reflexiones es fundamental en la práctica docente. Es gracias a la reflexión que es posible explicitar la relación entre teoría y práctica. Los conceptos de Schön (1992) en relación a las prácticas reflexivas son: conocimiento en acción, reflexión en acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción. En este sentido

(...) Schön señala que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. (Sanjurjo, 2006, p. 26).



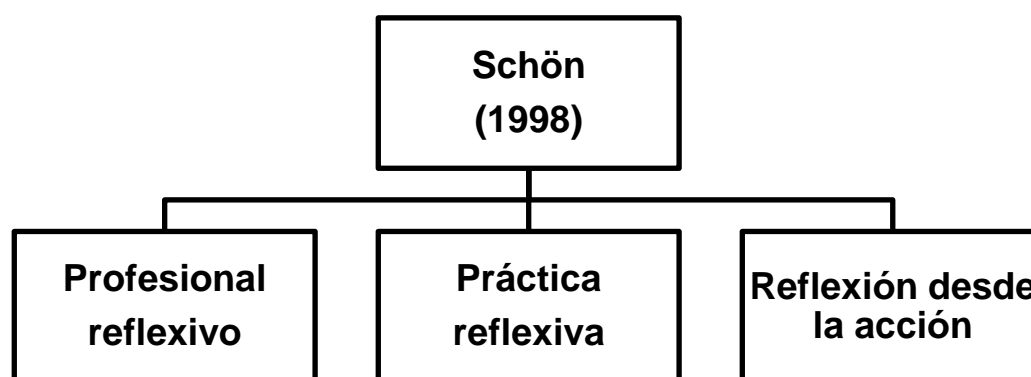
De acuerdo a la tesis doctoral titulada *“Los procesos metacognitivos en la formación docente”* (Sanjurjo, 2002), se pone sobre el tapete el pensamiento del profesor, en tanto *“(…) conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza, relacionados con su desempeño profesional”* (Sanjurjo, 2002, p. 25), el proceso reflexivo resulta medular, ya que el mismo posibilita el darse cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan, y la metacognición es un tipo específico de reflexión, puesto que centra la atención en los propios procesos de cognición. En esta investigación, la relación entre la teoría y la práctica, entre pensamiento y acción es tomada en cuenta –entre otras miradas- a partir de la reflexión, ya que la misma es la capacidad de volver sobre los propios actos. En este sentido, son esclarecedores los aportes de Schön (1992) para entender la relación entre la teoría y la práctica teniendo en cuenta la práctica como práctica reflexiva.

“Las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos de aprender y de enseñar son centrales para la formación docente” (Sanjurjo, 2002, p. 38), ya que suponen la capacidad para detectar situaciones problemáticas, evaluar los propios recursos para el abordaje de su resolución, planificar acciones y argumentarlas dando cuenta de los procesos realizados, de esta manera se posibilita la construcción de conocimiento profesional docente. Este proceso involucra la articulación teoría y práctica en la formación.

La concepción de la reflexión de la práctica docente como medio para acción emancipadora tiene fuertes raíces en Paulo Freire. Para Freire, reflexión es sinónimo de concientización, entendida ésta como el proceso a través del cual la conciencia pasa de un estado ingenuo a un estado crítico, reflexión como un elemento indisoluble de la acción. (Sanjurjo, 2002, p. 29)

La praxis entonces implica un conjunto solidario entre reflexión y acción de manera indicotomizable, es decir, praxis reflexiva del hombre para la transformación del mundo.

Schön (1998), en su trabajo de exploración del conocimiento profesional, realiza medulares aportes en lo que él llama epistemología de la práctica, y para esto nos interpela: *“Necesitamos plantearnos interrogantes dentro de la epistemología de la práctica. ¿En qué consiste el modo de saber que emplean los profesionales competentes? (...) ¿En qué sentido, si lo hay, existe un rigor intelectual en la práctica profesional?”* (Schön, 1998, p. 10). A partir de estos interrogantes pone sobre el tapete la idea de profesional reflexivo, por tanto, entiende la práctica profesional como práctica reflexiva. Es ineludible comprender la necesidad de superar el modelo de racionalidad técnica, para posicionarnos en el modelo de la reflexión desde la acción. Las situaciones prácticas están caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto, por lo cual no es posible la toma de decisiones desde la racionalidad técnica.



De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica – la perspectiva del conocimiento profesional que ha configurado más poderosamente nuestro pensamiento acerca de las profesiones y las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica- la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica. (Schön, 1998, p. 31).

En este sentido, el currículum de formación profesional desde el modelo de racionalidad técnica, implica que las disciplinas vienen primero y más tarde se aprenden técnicas para resolver problemas, es decir que domina una visión del conocimiento profesional como

aplicación de la teoría y la técnica científicas a problemas instrumentales de la práctica. La racionalidad técnica es la herencia del positivismo, como doctrina filosófica que se arraigó en el siglo XIX, por lo cual la racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica que aspira a la aplicación de la ciencia y la tecnología de modo instrumental. De esta manera, la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema mediante la selección de los medios disponibles de acuerdo a los fines establecidos, ignorando el encuadre del problema. Pero en la práctica del mundo real los problemas no se presentan como dados para el profesional, sino que implican complejas reflexiones.

Schön sintetiza la visión de la práctica desde la racionalidad técnica al expresar

La epistemología positivista de la práctica descansa sobre tres dicotomías. Dada la separación entre los medios y los fines, la solución del problema instrumental puede verse como un procedimiento técnico que puede medirse por su efectividad en lograr un objetivo preestablecido. Dada la separación entre la investigación y la práctica, la práctica rigurosa puede verse como una aplicación a los problemas instrumentales de las teorías y técnicas basadas en la investigación cuya objetividad y generalidad derivan del método del experimento controlado. Dada la separación entre el saber y el hacer, la acción es tan sólo una implementación y una prueba de la decisión técnica. (Schön, 1998, p. 152).

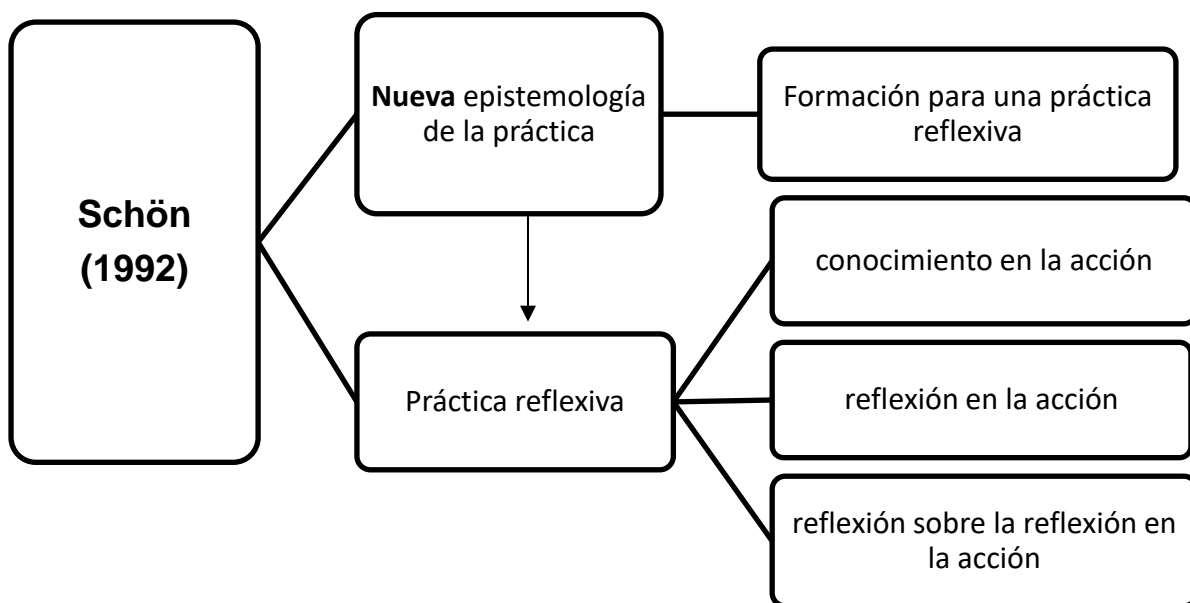
(...) La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. (Schön, 1992, p. 17).

Schön (1992) cuestiona que se trate de problemas bien definidos, sino de situaciones problemáticas que necesitan definirse. Además expresa que hay zonas indeterminadas de la práctica, como situaciones que generan incertidumbre, la singularidad o los conflictos de valores, cuyo abordaje escapa a la racionalidad técnica. Schön expresa claramente su preocupación en la preparación de los profesionales en los centros de formación, en los cuales se forma de acuerdo a las premisas de la racionalidad técnica. En esta línea, el currículum que se establece, ubica en primer lugar las ciencias básicas pertinentes a la carrera en cuestión, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un “*practicum*” (Schön, 1992, p. 22), en el que supuestamente se aprenden a resolver problemas en base al conocimiento científico producto de investigaciones.

Al mismo tiempo, los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad. (Schön, 1992, p. 23).

Por ejemplo, no se enseña a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, es decir, el currículum no prepara en la adquisición de competencias para las zonas indeterminadas de la práctica. “¿Pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer un tipo de currículum adecuado a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?” (Schön, 1992, p. 24). En este interrogante y la crisis expresada radica el origen de la epistemología de la práctica, es decir, del conocimiento profesional, por lo cual utiliza el término de “*arte profesional*” para referirse al tipo de competencia que los prácticos evidencian a veces en situaciones de incertidumbre, singularidad y de conflicto.

Ante el posicionamiento de racionalidad técnica, Schön (1992) desarrolla lo que llama nueva epistemología de la práctica y se deja en claro la necesidad de replantear la formación profesional para una práctica reflexiva, en la cual las ideas centrales son el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la reflexión en la acción.



En cuanto al “conocimiento en la acción”, se refiere a los conocimientos que son revelados en nuestras acciones, ya sean observables al exterior (como andar en bicicleta), o de operaciones intelectuales privadas (como la resolución de cálculos). En ambos casos el conocimiento se encuentra en acción, y lo revelamos a través de la ejecución, pero somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. Es decir que hay un conocimiento tácito en las

acciones, si bien algunas veces podemos hacer algunas descripciones del mismo a partir de la observación y reflexión de tales acciones; por ejemplo, al describir las secuencias de operaciones y procedimientos que realizamos, si bien las descripciones del conocimiento en acción son siempre construcciones. Las descripciones son conjeturas que necesitan ser puestas a prueba mediante la observación de sus originales, los cuales, en algún aspecto serán distorsionados en tales descripciones.

“La reflexión en la acción” se da cuando llevando a cabo una actividad (conocimiento en la acción), la misma se ve interrumpida por una situación sorpresa, para la cual el conocimiento en la acción no produce un resultado favorable, por lo que recurrimos a reflexionar de dos maneras:

- Reflexionar *sobre* la acción, luego de la misma, o haciendo una pausa durante la misma, pensando en como los patrones usuales de pensamiento pueden o pudieron contribuir ante la situación inesperada.
- Reflexionado *en* la acción: “(...) *nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo*” (Schön, 1992, p. 37). Por ejemplo, cuando en medio de la acción se realizan procedimientos para resolver el problema diferentes a los que se venían realizando.

(...) En la reflexión en la acción, el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata, como quizás también en otras que juzgaremos similares.(...) Un buen práctico ajusta sus niveles de respuesta a las variables que se producen en los fenómenos.(...) Un buen práctico puede integrar la reflexión en la acción en simultaneo con una tranquila ejecución de una tarea en curso. (Schön, 1992, p. 39).

Tales reajustes podrían luego manifestarse como conocimientos en la acción. Tanto en el conocimiento en la acción como en la reflexión en la acción, son procesos que somos capaces de llevar adelante sin poder decir/expresar lo que estamos haciendo. Por lo cual, es algo diferente “la reflexión sobre nuestra reflexión en la acción”, en la que somos capaces de producir una buena descripción verbal de la acción, y reflexionar acerca de la descripción realizada. Nuestra reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada pueden generar un mejor conocimiento en acción en una futura práctica, gracias al diálogo generado entre el pensamiento y la acción.

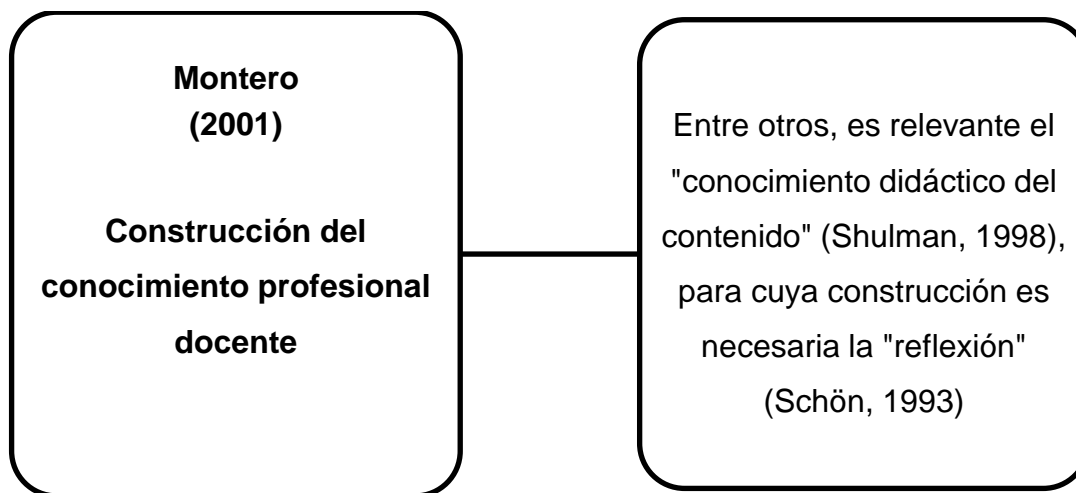
Para Schön el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos, pero el contexto de la práctica profesional es diferente de otros contextos, por lo cual “(...) *los roles del conocer y el*

reflexionar en la acción en la práctica profesional competente, son también diferentes” (Schön, 1992, p. 41). Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, el práctico puede resolver el problema mediante la aplicación de conocimientos del tronco común de su profesión, pero desde una concepción constructivista de la realidad con que se enfrentan los prácticos, la situación inesperada que se experimenta lo lleva a replantearse su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las teorías, hechos, valores, normas y operaciones disponibles, se reestructuran sus estrategias de acción, las teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema, y se construyen nuevas estrategias para poner a prueba su nueva comprensión de lo que está aconteciendo. Por lo cual desde la concepción constructivista nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos, en nuestra “construcción del mundo”, según Nelson Godman (1978).

(...) Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico, y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica. (Schön, 1992, p. 45).

Schön llama “prácticum” a una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en un contexto en el cual los estudiantes aprenden haciendo. “(...) *El trabajo del practicum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de “aprendizaje experiencial”*” (Schön, 1992, p. 20). En relación a esto Schön destaca un tipo de practicum, el prácticum reflexivo, que se da en la formación cuando persiguen ayudar a los estudiantes a ser eficaces en la reflexión en la acción, dependiendo también de un diálogo reflexivo y recíproco entre tutor y alumno. De esta manera se entiende como central la reflexión en la práctica, posibilitando la explicitación de la interacción entre teoría y práctica.

Por su parte Montero (2001), centrando el análisis en la construcción del conocimiento en la enseñanza y su transformación en conocimiento profesional de los profesores, expresa que es clave el análisis de la propia práctica, ante el interrogante sobre cómo aprenden los profesores a construir su conocimiento profesional.

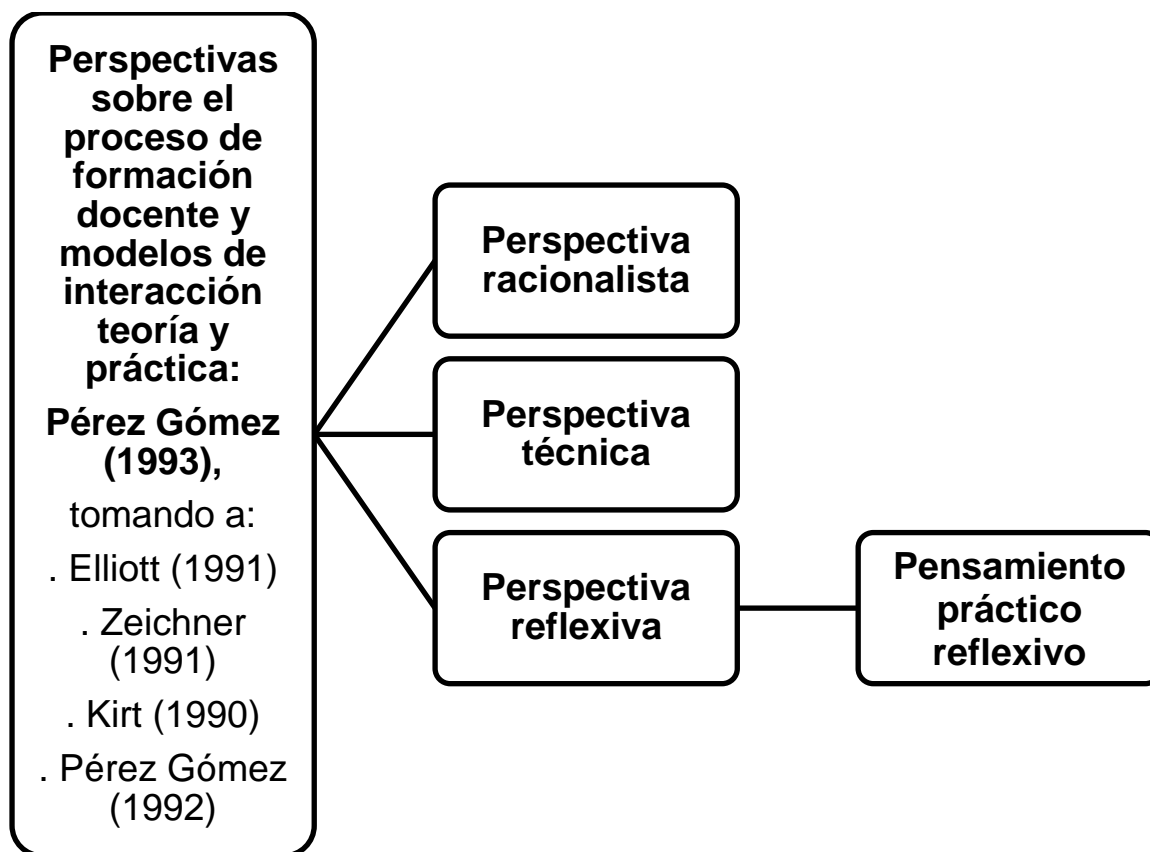


Montero indaga muchos autores con la finalidad de examinar qué se entiende por construcción del conocimiento profesional; pero esta pregunta se enlaza a otra medular “(...) *¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza?*” (Montero, 2001, p. 182). La respuesta, expresa la autora, entre otros aportes, se encuentra en el programa de investigación de Shulman, centrado especialmente en el conocimiento didáctico del contenido, para cuya construcción es necesaria la reflexión en la práctica profesional, de acuerdo a los aportes de Schön ya mencionados. Ante el interrogante “*¿Cómo generar desde la práctica un conocimiento crítico, comprensivo de sus características y condicionantes, útil para reconstruirla y potencialmente transformarla?*” (Montero, 2001, p. 204), la reflexión se destaca como estrategia en simultáneo para la construcción del conocimiento profesional y como estrategia formativa en la formación inicial. En palabras de Schön, es a partir de la reflexión que puede generarse un nuevo conocimiento en la acción, a través de la reflexión en la acción sobre aquellas zonas indeterminadas de la práctica, enfatizándose u carácter de puente entre la teoría y la práctica implica, a partir del análisis de situaciones problemáticas.

Para la formación de profesionales reflexivos, en la formación inicial y continua, es central el concepto de “conocimiento práctico”

(...) entendiendo por tal una forma de pensamiento que orienta la toma de decisiones y la actuación de los profesionales; y, en esa dirección, se ha apuntado hacia la necesidad de superar una visión meramente transmisora de contenidos instructivos en beneficio de una mayor atención al **sentido** de los mismos, a su **relevancia** en un contexto sociocultural de intervención concreta y a su potencial como **herramientas conceptuales** para comprender y transformar la realidad. (Montero y Vez Jeremías, 1993, p. II)

Pérez Gómez (1993), hace un especial hincapié en compartir reflexiones sobre el complejo proceso de interacción teoría-práctica en la formación de profesores, entendiendo a los/as docentes como comprometidos en la tarea de formar ciudadanos/as. En primer lugar, distingue tres perspectivas generales como concepciones distintas sobre el proceso de la formación docente y el modelo de interacción teoría y práctica en tales procesos, teniendo en cuenta a Elliott (1991), Zeichner (1991), Kirt (1990) y Pérez Gómez (1992): la perspectiva racionalista, la perspectiva técnica o de mercado social y la perspectiva reflexiva.



En la perspectiva racionalista, denominada platónica también, tradicional o academicista, se sostiene que la práctica educativa consiste en la aplicación consciente y directa de la teoría, es decir, que la práctica implica la aplicación directa de los principios teóricos que explican la realidad.

(...) La formación de los docentes, siguiendo este principio, debe apoyarse en una importante fase de formación teórica inicial, que procure equipar al futuro profesor/a con los conocimientos y teorías que requiere su intervención posterior. La relación teoría práctica se considera una clara relación de

dependencia directa de la segunda respecto a la primera. La práctica satisfactoria se consigue cuando la intervención del docente puede conducirse de forma rigurosa sobre los patrones de las teorías educativas. La práctica es una obvia aplicación de la teoría. (Pérez Gómez, 1993, p. 32).

La perspectiva técnica o de mercado social implica la aplicación de los principios del modelo de producción y consumo del terreno económico al ámbito educativo. La formación docente debe centrarse en el desarrollo de habilidades y competencias técnicas que el docente debe dominar, por lo cual la práctica es concebida como entrenamiento de habilidades y competencias y esto es el componente central en el proceso de formación. El conocimiento teórico tiene solo un valor técnico o instrumental, que interesa solo para facilitar el desarrollo y formación de habilidades técnicas, por lo cual la formación inicial se centra en una práctica donde se entrenan en tales habilidades. En esta línea, el/la docente no necesita acceder al conocimiento científico, sino solo dominar rutinas de intervención técnica. Hay una relación de subordinación del docente a pedagogos o psicólogos, prevaleciendo un desconocimiento mutuo.

La perspectiva reflexiva, que se apoya en Schön, Zeichner y Elliott, entre otros, también es denominada ciencia práctica o perspectiva hermenéutica. Aquí se entiende la formación docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción. Las situaciones educativas se entienden como complejos e inciertos procesos sociales únicos y singulares, cargados de valor y de intereses en conflicto, por lo cual su abordaje requiere de la sabiduría práctica, que implica la habilidad intelectual de discernir la apropiada respuesta ante una situación compleja abierta a la duda e incertidumbre. Desde esta perspectiva, no es posible dar respuesta desde la aplicación directa de una teoría genérica, o mediante normas técnicas o rutinas pre-especificadas, sino que el principio básico es apuntar al desarrollo de la capacidad de comprensión situacional, ya que la práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, sabiendo que tales interpretaciones se configuran dentro de un sistema de creencias, que pueden modificarse mediante el contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas. Por tanto, la formación docente que entiende al mismo como profesional reflexivo, requiere del desarrollo de su capacidad de comprender las situaciones complejas, de la construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular, y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas. Es necesario un proceso específico de construcción de teorías, de esquemas interpretativos para abarcar la singularidad de la concreta situación actual.

Entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación se produce una relación claramente interactiva. En la vida cotidiana y en la vida profesional no se produce primero la comprensión y después la actuación, sino que la comprensión se desarrolla a través de la actuación reflexiva en las diferentes situaciones concretas, y las actuaciones se perfeccionan como consecuencia del desarrollo de la comprensión. (Pérez Gómez, 1993, p. 34).

Esta cita es clave para pensar la formación docente en relación a la práctica desde esta perspectiva, concibiendo a la misma como un complejo y largo proceso de interacción de teoría-práctica, que implica el desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que permita la puesta en movimiento de juicios razonados y de decisiones reflexivas en situaciones complejas, ambiguas y dinámicas de la vida de las aulas. Para abordar un proceso formativo en esta perspectiva es importante preguntarnos

¿Cómo desarrollar el pensamiento práctico y reflexivo del profesor/a, la capacidad de comprensión contextual de las complejas situaciones educativas? ¿qué obstáculos y que riesgos se interponen en el proceso interactivo de formación del pensamiento reflexivo y actuación racional? ¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir a la socialización empirista de la práctica rutinaria? ¿Cómo provocar en el profesor/a la reconstrucción de su conocimiento vulgar y empírico, inducido por las presiones del contexto escolar? (Pérez Gómez, 1993, p. 34).

Para dar respuesta a estos interrogantes Pérez Gómez (1993) desarrolla especialmente tres temas clave: el poder socializador de la práctica, la praxis como integración compleja y dialéctica entre teoría y práctica o reconstrucción del pensamiento pedagógico a través de la praxis, los obstáculos epistemológicos en el desarrollo del pensamiento práctico, y la formación del profesor/a como intelectual, haciendo hincapié en el pensamiento práctico reflexivo.

En cuanto al poder socializador de la práctica, es importante tener en cuenta que

(...) la escuela como institución tiende a reproducir en el práctico los esquemas de interpretación y conducta considerados valiosos para la vida, las relaciones y la supervivencia de la misma institución. De esta forma, las prácticas no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancias de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela, potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, acordes con el statu quo, independientemente del valor educativo de las mismas; es claramente, por tanto, la negación del valor pedagógico de la interacción teoría-práctica a través de la experimentación, reflexión e indagación. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación científica el proceso de socialización del profesor/a y de aprendizaje gremial, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica. (Pérez Gómez, 1993, p. 35).

Sobre la reconstrucción del pensamiento pedagógico a través de la praxis, la pregunta clave es “(...) *Cómo promover un aprendizaje donde las teorías puedan servir como herramientas conceptuales para cuestionar las propias concepciones, interpretar racionalmente la realidad y proyectar estrategias convincentes de intervención*” (Pérez Gómez,

1993, p. 36). Es importante afrontar la transformación consciente de presupuestos y procedimientos semiautomáticos consolidados en el pensamiento, a partir de complejos, prolongados y motivados procesos de reflexión, debate y experimentación en contextos reales. Para la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar, es necesario un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados; se requiere remover los obstáculos epistemológicos que se han ido incorporando desde la ideología pedagógica dominante mediante la práctica socializadora de la escuela.

¿Cuáles son los obstáculos epistemológicos que son necesarios identificar y superar para avanzar en un proceso de deconstrucción, desde una perspectiva reflexiva? Para Pérez Gómez (1993) son la concepción del aprendizaje como fenómeno individual, la reificación del conocimiento y de la realidad, la primacía de la cultura de la apariencia.

En cuanto al aprendizaje individual, que a su vez apoya y refleja una concepción competitiva del aprendizaje, creando aulas con competitividad y falta de solidaridad con un clima poco propicio para la colaboración, la cooperación y el respeto a las diferencias individuales. Asimismo, es necesario redefinir la mirada en cuanto a la eficacia en la educación, pensar que la calidad educativa no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados, sino en el valor educativo de los procesos. Para esto el docente no podrá ser un técnico que aplica un currículum predefinido, sino que requiere la actuación de un profesional autónomo que reflexiona e investiga las situaciones en que tiene que actuar,

(...) un intelectual que de forma cooperativa con sus compañeros diagnostica la realidad, elabora, experimenta y evalúa los modos de intervención adecuados a la situación concreta, un profesional que ayuda a poner en marcha procesos de aprendizaje en contextos sociales donde se intercambian significados, intereses y afectos, y cuyos resultados no son nunca predecibles en su totalidad. Por ello la calidad no puede residir en objetivos observables a corto plazo, sino en el análisis de los valores educativos que se activan durante el proceso. (Pérez Gómez, 1993, pp. 41-42).

En cuanto a la reificación del conocimiento y de la realidad actual, este obstáculo implica tensionar la concepción de ciencia y de conocimiento válido dentro de patrones positivistas, entendiendo el conocimiento científico tanto en la realidad natural como en la realidad social, como objetivo, neutral y generalizable, que explica la realidad y puede utilizarse para controlar y predecir comportamientos. De esta manera el conocimiento dogmático se aprende sin discusión, lo cual paraliza el entendimiento. Se hace necesario superar este obstáculo y entender que

(...) el objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos/as elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran. Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados y comportamientos, utilizando críticamente la misma riqueza conceptual de los significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber, como consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad. (Pérez Gómez, 1993, p. 43).

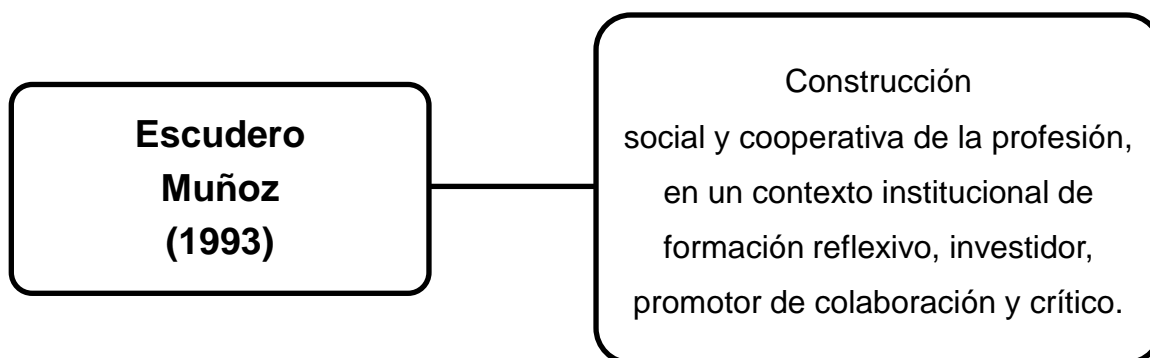
El obstáculo inherente a la primacía de la cultura de la apariencia, tiene que ver con la desmesurada valoración de la imagen como criterio de calidad, aceptación o legitimidad, por lo cual hace difícil el análisis crítico de lo transmitido en los mensajes donde prima lo efímero.

Centrándonos ahora en la formación del profesor/a como intelectual para el logro del pensamiento práctico reflexivo, teniendo en cuenta la inconsistencia del aprendizaje académico ante las presiones del medio escolar, como también la inconsistencia de los procesos de socialización empíricos en las escuelas por el carácter conservador y reproductor de rutinas, Pérez Gómez (1993) hace hincapié en trabajar los siguientes principios, para provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico empírico de modo que se confronten los obstáculos epistemológicos, y así sea posible formular alternativas racionales de intervención. La respuesta es que, en la formación de los futuros/as docentes, es necesaria la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir, la *praxis*, que implica la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.

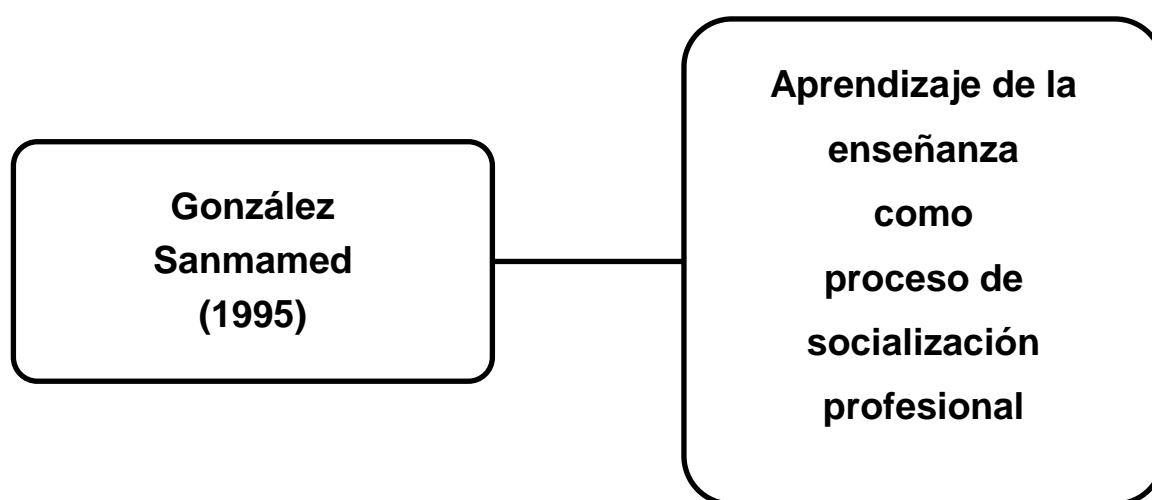
Formación del profesor/a como intelectual: Pensamiento práctico reflexivo PRAXIS: EXPERIMENTACIÓN REFLEXIVA Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA			
Principios propuestos por Pérez Gómez (1993), siguiendo a Liston y Zeichner (1991), Schön (1983 y 1987), Elliott (1991) y Sergiovani (1990).			
Primer Principio	Segundo Principio	Tercer Principio	Cuarto Principio
Promover el <i>aprendizaje relevante</i> en todo el proceso de formación inicial mediante una estrecha vinculación de teoría y práctica. Conocimiento académico: conjunto de instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a realizar interpretaciones sobre	La consideración del profesor como investigador y la <i>formación como un proceso de investigación</i> sobre la propia práctica y las circunstancias que la condicionan, produciendo conocimiento válido y legítimo. Esto transforma la percepción sobre sí mismo, como	Promover la <i>cooperación en el trabajo docente</i> en la formación.	En la formación, considerar de forma conjunta la reflexión y el análisis del contexto social donde se desarrolla la práctica educativa.

la realidad escolar y tomar decisiones de intervención.	escritores y como profesores.		
<i>“(…) no puede ser primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica, sino una interacción circular de ambos componentes focalizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela” (Pérez Gómez, 1993, p. 46).</i>	<i>“(…) el procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa” (Pérez Gómez, 1993, p. 47).</i>	<i>“(…) En el proceso de formación del futuro profesor/a la colaboración en el trabajo, en el debate y en la actuación son aspectos fundamentales del currículum, por cuanto, la mejor manera de aprender a trabajar en equipo es fomentar el desarrollo de la cooperación en el propio proceso de intervención y reflexión en la práctica” (Pérez Gómez, 1993, p. 49).</i>	<i>“(…) el desarrollo del profesor como intelectual comprometido con el conocimiento racional y con la práctica democrática supone la creación de espacios y prácticas contrahegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, como estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar abiertamente, como principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica, pública y democráticamente decidida” (Pérez Gómez, 1993, p. 50).</i>

Teniendo en cuenta los obstáculos mencionados y trabajando desde la formación para la reconstrucción del pensamiento pedagógico poniendo sobre el tapete la consideración de estos principios en la práctica, se estará apuntando al logro del docente como intelectual reflexivo.



Por su parte, Escudero Muñoz (1993) al referirse sobre la construcción problemática de los contenidos de la formación de los/as profesores/as, hace hincapié entre otros aspectos, en el necesario pasaje *“De una construcción individualista de la profesión a su construcción social y cooperativa”* (Escudero Muñoz, 1993, p. 84). Es necesario que la formación apunte a cuestiones relativas a los sentidos, valores, actitudes, conocimientos y procedimientos para el trabajo con otros en relaciones de colaboración, es decir que en la formación no debe vivirse la enseñanza como una tarea aislada. Asimismo, Escudero Muñoz (1993) enfatiza la necesidad de entender al profesor como un constructor activo de su conocimiento y acción, por lo cual la praxis escolar necesita estar inmersa en la construcción colegiada de la profesión. *“(…) un contexto institucional de formación reflexivo, investigador, promotor de colaboración y crítico es una condición importante para un perfil de profesor con estas mismas características”* (Escudero Muñoz, 1993, p. 88).



Por su parte González Sanmamed (1995), presenta una obra en la cual realiza una enorme recopilación de investigaciones en relación al aprendizaje de la enseñanza. De esta vastísima obra podrían tomarse diversas aristas, pero en primer lugar resulta atractiva la conceptualización que aporta en relación al término “formación”.

(…) podríamos hablar de Formación del profesorado como una acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de las cuales las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza.

Marcelo (1989) define la Formación del Profesorado como un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individual o colectivamente en un proceso

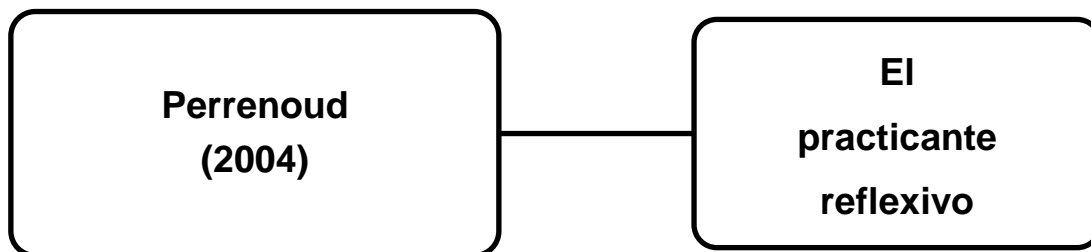
formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. (González Sanmamed, 1995, p. 194).

En cuanto a la formación inicial, se trata de la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararlos y facilitarles la realización de su tarea de manera eficaz. Pero resulta particularmente interesante, puesto que se enlaza a lo que se viene trabajando, lo que González Sanmamed (1995) expresa en relación al aprendizaje particular que se da en la formación docente (el aprender a enseñar). Sus peculiaridades hacen que no se trate de algo exclusivamente teórico, como también que no se trate de algo exclusivamente práctico, ni tampoco de una yuxtaposición u adición de ambos, ya que es necesario que se den de manera proporcionada y mediante una combinación especial para que el aprendizaje sea efectivo. Ahora bien, por qué Sanmamed (1995) pone el acento al entender el “aprender a enseñar” como un “proceso de socialización profesional”. La respuesta está en todo lo que supone dicho proceso

El aprender a enseñar supone no sólo la adquisición de determinados conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, valores, normas y actitudes, así como ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio. De ahí que el aprendizaje de la enseñanza se conceptualice como un proceso de socialización profesional. Así pues, la indagación acerca del aprendizaje de la enseñanza no puede permanecer ajena a las influencias y mecanismos de socialización que afectan de alguna manera y en determinada medida a los sujetos que están aprendiendo a ser profesores. (González Sanmamed, 1995, p. 129).

Teniendo en cuenta la formación como proceso de socialización profesional, es importante comprender la relevancia de los “dispositivos de formación” en los procesos de socialización, por lo que son abordados en el próximo título.

González Sanmamed (1995) también destaca que aprender a ser profesor consiste en aprender los conocimientos de la profesión de la enseñanza, siendo los profesores sujetos que aprenden, adquieren y construyen esos conocimientos, y destaca a Schön, al poner sobre el tapete sus aportes en relación al conocimiento en la acción, reflexión en la acción, y la reflexión sobre la reflexión en la acción. En este sentido resulta medular enlazar lo desarrollado por Perrenoud (2004) en cuanto al “practicante reflexivo”.



Resulta especialmente interpelante el planteo de Perrenoud (2004) en relación al “practicante reflexivo”, al advertir que, si bien todos reflexionamos en la acción, ello no implica realmente convertirse en un practicante reflexivo, ya que es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer.

(...) La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teoría y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los hábitos de los profesionales. (Perrenoud, 2004, p. 20).

Formar a un practicante reflexivo, es formar de entrada a gente capaz de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente hicieron y sobre el resultado de lo realizado. La formación inicial tiene que preparar al futuro docente a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación, para lo cual es necesario centrarse en actitudes que favorezcan posturas reflexivas.

Asimismo, es importante, a partir de la formación inicial

(...) crear lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con lugares, quizás los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad. En pocas palabras, sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva, en virtud de esta fórmula paradójica que tanto gusta a Meirieu (1996): Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo. (Perrenoud, 2004, p. 17).

Este autor también advierte que la pereza intelectual inhibe la práctica reflexiva, ya que se necesita energía y obstinación para encaminar su continua construcción. La reflexión o el debate sin fundamentarse en determinados conocimientos no sería una experiencia válida para la formación reflexiva, para a partir de la misma seguir enriqueciendo la trama conceptual que de esta manera podría complejizarse permanentemente. Por lo cual, si bien la formación de una

práctica reflexiva no sería el único objetivo, sí es una condición necesaria en la formación inicial docente para hacer frente a la complejidad, y ésta se involucra especialmente con asumir una responsabilidad política y ética, puesto que la práctica se dirige a la educación para la ciudadanía. Toda reflexión, sobre el cómo, el por qué, entre otros interrogantes, suscita cuestiones de ética. Muchas veces la reflexión no apunta a aclarar un error estrictamente técnico, sino posturas inadecuadas ante situaciones de crisis. “(...) *Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones*” (Perrenoud, 2004, p. 58), para avanzar en un intento de comprender de dónde provienen nuestras relaciones con los demás. Es indispensable, para el mismo autor, favorecer la cooperación con los compañeros, ya que compartir intervenciones en grupo, a pesar de los conflictos que se sucedan, el trabajo en equipo y los análisis con los compañeros son fundamentales en las relaciones profesionales.

Otro punto clave destacado por Perrenoud (2004) para tener en cuenta en la formación inicial, es aumentar la capacidad de innovación

Innovar, en última instancia, significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar. La innovación endógena se origina en la práctica reflexiva, motor de la concienciación de la formación de proyectos alternativo. (Perrenoud, 2004, p. 59).

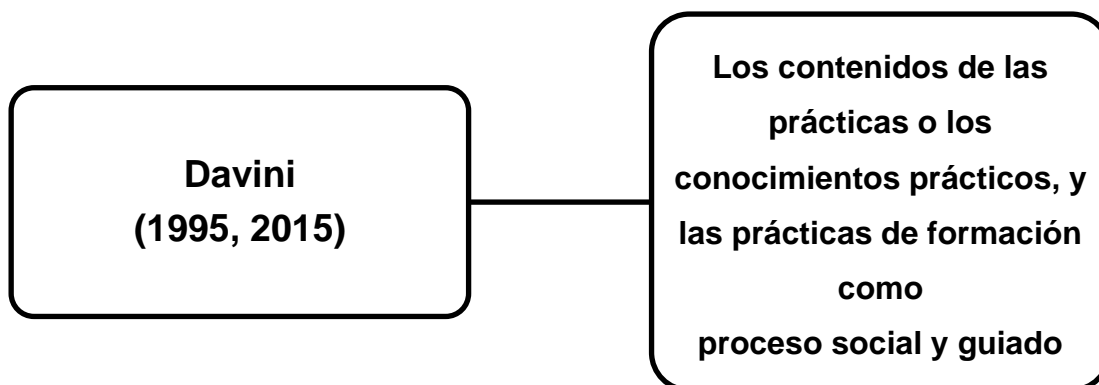
Ampliar las bases del cambio, supone enfocar la formación inicial y continua en competencias reflexivas, por eso Perrenoud (2004) insiste que la reflexión básica debe encaminarse en “crear sentido”, pero para esto, además de un programa claramente orientado al respecto es necesaria la adhesión de los interesados, y hacer de la misma una rutina, donde los conocimientos teóricos contribuyen a expresar con palabras estados de ánimo, dar forma a la experiencia, vislumbrar hipótesis, entre otras cuestiones. Es importante que el programa de formación conceda un tiempo para analizar situaciones concretas, en todo tipo de contextos y con todo tipo de compañeros, “(...) *con un dispositivo definido de alternancia y articulación entre lo que ocurre in situ y una reflexión más distanciada*” (Perrenoud, 2004, p. 65).

En cuanto a la construcción de una postura reflexiva, hace falta, según el mismo autor, tanto de la iniciación en metodología de la investigación, como de un ejercicio intensivo del saber analizar a través de un procedimiento clínico global, que involucre un trabajo de construcción de conceptos y saberes teóricos nuevos a partir de situaciones específicas, y un

trabajo de integración y movilización de los recursos adquiridos para crear competencias. Esto llevaría a la capacidad de teorizar sobre la propia práctica, en primer lugar, a partir de verse en funcionamiento, como también en disfunción, es decir, en aquellos momentos críticos en la enseñanza. Para esto una vez más resulta positiva la alternancia entre momentos de trabajar *in situ* y otros, que de manera distanciada y retrospectiva se analiza lo ya sucedido y prepararse para hacerlo mejor, lo que implica el estudio mediante la resolución de problemas.

(...) En el procedimiento clínico la teoría se desarrolla a partir de la acción, según una espiral: una primera construcción conceptual suministra un marco de interpretación de lo que sucede o ha sucedido, al mismo tiempo que la realidad enriquece y diferencia el modelo. (...) Se trata de un método de formación, de apropiación activa de los saberes según su confrontación con la realidad. (Perrenoud, 2004, p. 107).

Es medular tener en cuenta que es necesario construir conjuntamente tanto el problema como la solución, de manera reflexiva, mediante lo que Schön denomina “*conversación reflexiva con la situación*” (En Perrenoud, 2004, p. 111), para lo cual se requiere de un “entrenamiento intensivo”. Una vez más se destaca la necesidad del análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva, mediante la participación en un grupo de análisis de la práctica o grupos de intercambios, lo que ayudaría a un genuino cambio personal, lo que conlleva autoanálisis por parte de quien se está formando también, para que sea posible la transformación. “(...) *Un grupo de análisis de la práctica, en el sentido estricto que aquí contemplamos, no tiene otro objetivo que contribuir a desarrollar en cada uno una capacidad de análisis y, posiblemente, un proyecto y estrategias de cambio personal*” (Perrenoud, 2004, p. 121). Este proceso involucra construir interrogantes, descripciones y explicaciones e interpelaciones para posibilitar las reflexiones.



Enlazando ahora los aportes de Davini (2015), quien deja en claro que todas las recomendaciones de la bibliografía especializada acordarían que la formación docente tiene que estar estrechamente vinculada con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas, en contextos reales de acción. Es por esto que

(...) los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de aprendizaje en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales. (Davini, 2015, p. 13)

La misma autora toma como referentes a Jackson (1975), Schwab (1973), Stenhouse (1984), Eisner (1998), Schön (1992), entre otros, sintetizando los puntos afines que encuentra en el mismo, en relación al desarrollo de la enseñanza:

- la valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo;
- la importancia de los intercambios situados entre los sujetos;
- el papel del docente como constructor de la experiencia;
- la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas;
- el papel de la reflexión sobre las prácticas, y
- la dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica. (Davini, 2015, p. 18-19).

Además de esta valiosa síntesis, resultan interpelantes para la formación inicial los interrogantes que propone como cuestionamientos que se deberían realizar, para que la misma no sea de bajo impacto en la vida profesional. Estos son

(...) ¿los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con las prácticas profesionales? ¿Los docentes transmitieron con sus propias prácticas buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y en la autovaloración de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia? ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico? ¿Los profesores y los docentes de las escuelas trabajaron en equipo? ¿Se otorgó una buena guía en las prácticas? (Davini, 2015, p. 23).

Es por esto que es importante entender las prácticas en la formación inicial, como el desarrollo de

(...) la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos.

A la luz de estas conceptualizaciones podemos preguntarnos ¿cuáles son los límites y las posibilidades de la intervención pedagógica en la formación docente en las prácticas? ¿Cuáles son sus fortalezas y puntos de apoyo? ¿Cómo favorecer la formación? (Davini, 2015, p. 29)

Estos interrogantes se entrelazan siempre en torno a un eje substantivo, que es formar para la enseñanza o el aprender a enseñar, para lo cual es importante poner sobre el tapete “Los

contenidos de las prácticas o los conocimientos prácticos” (Davini, 2015, p. 30). Para esto la autora recupera y adapta los aportes de Perrenoud (2004), a fin de delinear contenidos de enseñanza y de aprendizaje para la formación inicial en el campo de las prácticas profesionales. Asimismo, se expresan los contenidos relativos a las prácticas en términos de capacidades o desempeños prácticos que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos, no de meras habilidades instrumentales. A continuación, se ha propuesto un gráfico representativo de la necesidad de ir entrelazando los mismos en la formación, dejando en claro que el contenido del mismo corresponde a los aportes de Davini, de acuerdo a lo reconstruido tomando a Perrenoud, teniendo en cuenta la formación en la práctica como trayecto.

CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS O CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS (DAVINI, 2015, pp. 34-37)	
<p><i>Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; . establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas, y trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos. 	<p><i>Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . manejar el espacio, los tiempos y los recursos de aula; . hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase; . impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos; . observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo; . practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y autoestima; . desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos; . promover la capacidad de autoevaluación de los alumnos, y . desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
<p><i>Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza; . desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza; . organizar procesos y actividades de aprendizaje en, al menos, una unidad de enseñanza, y procurar la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras materias. 	<p><i>Utilizar nuevas tecnologías:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza; . utilizar programas de edición de documentos, y . emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.

<p>Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> . con los docentes y los profesores de prácticas; . con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas; . para participar en la formación de sus compañeros, y . para intervenir en actividades propuestas por la escuela. 	<p>Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> . desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia; . analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios. 	<p>Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . saber explicitar sus prácticas; desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades, y . indagar y proponer un plan para su mejora.
<p>. Participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela;</p>	<p>. Informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza, y</p>	<p>Organizar la propia formación continua.</p>

Vemos entonces en tales conocimientos el potencial formativo de las prácticas, poniendo sobre el tapete el concebir a los estudiantes y a los docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas, la cual necesita ser dinamizada de manera permanente en medio de procesos reflexivos de manera conjunta. Otra categoría medular de Davini (2015), es entender “*Las prácticas como proceso social y guiado*” (Davini, 2015, p. 37), ya que, si bien el aprendizaje tiene aristas individuales, se destaca la dimensión social del mismo. Para esto la autora toma a Perkins y Salomón (1998), quienes resumen y sistematizan las mediaciones y situaciones en que la dimensión social del aprendizaje se desarrolla. Estas son: “mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya al practicante individual”, “mediación social activa en el grupo de pares”, esto tiene que ver con los intercambios participativos entre estudiantes y el desarrollo de actividades conjuntas y colaborativas, es especial para resolver problemas, “mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales”, que sería cuando el estudiante aprende a través de bienes y artefactos culturales como libros, videos, bibliotecas o herramientas de información, “*organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje*”, las cuales son mediadoras activas para el aprendizaje individual y colectivo, y “aprendizaje para formarse siempre”, lo que involucra el aprendizaje autónomo, como por ejemplo, dónde y cómo buscar y conseguir

información, cómo obtener ayuda de otros, y todo lo que posibilite el aprender de manera autónoma para construir conocimientos y experiencias en forma permanente.

¿En qué concepción de aprendizaje se apoya la autora para sostener estos aportes?

(...) el aprendizaje se entiende como un sistema en el cual el camino individual **indisolublemente** requiere de la participación social y colaborativa de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y social se entretejen fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje (espirales de reciprocidad). (Davini, 2015, p. 40).

Queda en claro entonces la relevancia del equipo docente, tanto de los profesorados como de las escuelas, y también en el proceso interactivo y colaborativo entre estudiantes, en medio de todas las dificultades que puedan dinamizarse en el proceso. En este sentido, como expresa Davini, es necesario el “apalancamiento” docente y organizacional para el aprovechamiento del potencial educativo de las prácticas, ya que el equipo organizacional necesita de un trabajo en equipo,

(...) entendiendo el equipo como una estructura dinámica de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinarias.

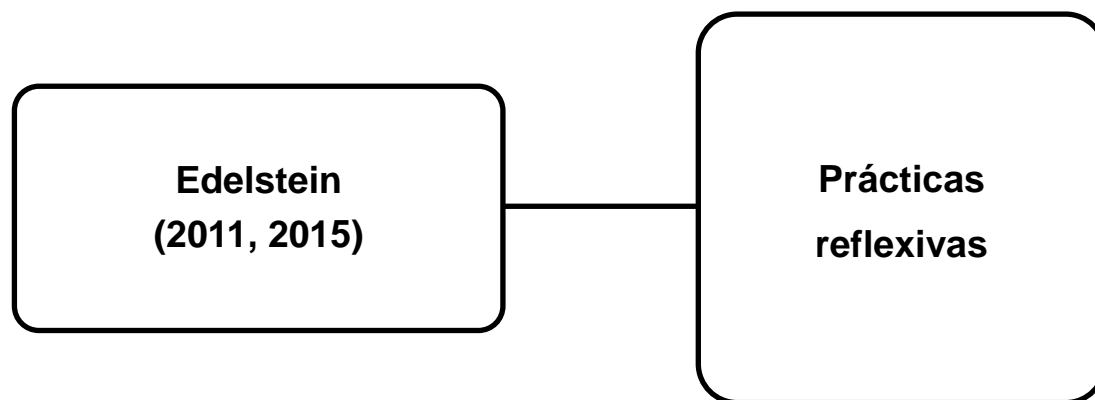
Es conveniente y productivo que cualquier instancia de trabajo académico o de administración de un conocimiento específico esté solidariamente engarzada en el proceso de trabajo en las prácticas. (Davini, 2015, p. 41)

Destacar esta postura en relación a la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas es coherente con dos cuestiones clave que destaca Day, en este caso, en su obra “*Formar docente. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*” (Day, 2005), quien, en primer lugar tomando a Argyris y Schön (1974) explicita la necesidad de pasar del “aprendizaje de bucle sencillo al aprendizaje de doble bucle”, éste último “(...) *permite considerar problemático aquello que previamente se hubiese dado por sentado, abriéndose el sujeto a unas perspectivas externas y, de este modo, a nuevas fuentes de prueba*” (Day, 2005, p. 43), lo cual implica mirarse a uno mismo, y de manera reflexiva buscar y dar respuestas críticas, racionales y emocionales. Para esto Day recomienda lo que él llama “*crítica amistosa*” (Day, 2005, p. 131), a fin de

(...) constituir un medio para establecer relaciones con uno o más compañeros que se ayuden en los procesos de aprendizaje y de cambio de manera que las ideas, percepciones, valores y formas de entender las cosas puedan ponerse en común a través de la manifestación mutua del pensamiento y de la práctica, de los sentimientos, esperanzas y temores. (Day, 2005, p. 131).

De esta manera podrían lograrse a partir de niveles profundos de reflexión y experimentación mayor potencial de cambios en la enseñanza, enlazado a las redes de

aprendizaje necesarias para la constitución de “*comunidades de práctica*” (Day, 2005, p. 228), que involucra la colaboración entre escuelas, profesorados, universidades para el fortalecimiento de la formación docente, a partir de entender la importancia de la problematización, de procesos intelectuales y emocionales, donde es esencial el apoyo mutuo para la construcción de lo ya explicitado en torno a la construcción de “*comunidades de aprendizaje apasionadas*” (Day, 2006).



Edelstein (2015), en sus contribuciones sobre la formación en la enseñanza, explicita que la apuesta de la formación docente es apuntar a una formación que prepare a los docentes para dar razones, para argumentar respecto del porqué y el para qué de sus propuestas y para evaluar las consecuencias de sus acciones, es decir, que habilite como productores de conocimientos acerca de la enseñanza.

La idea de práctica reflexiva debe centrarse tanto en el propio ejercicio profesional como en las condiciones sociales en que el mismo acontece y se desarrolla. Esto implica, por parte de los profesores, el reconocimiento de que sus actos son fundamentalmente políticos y que, por lo mismo, pueden ser direccionados a objetivos democráticos emancipatorios. Otra condición básica de esta recuperación crítica es que la práctica reflexiva, en cuanto práctica social, solo se puede realizar en el marco de colectivos organizados. Ello plantea la necesidad de transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las cuales los profesores se apoyen y se estimulen mutuamente y donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental. (Edelstein, 2015, p. 67)

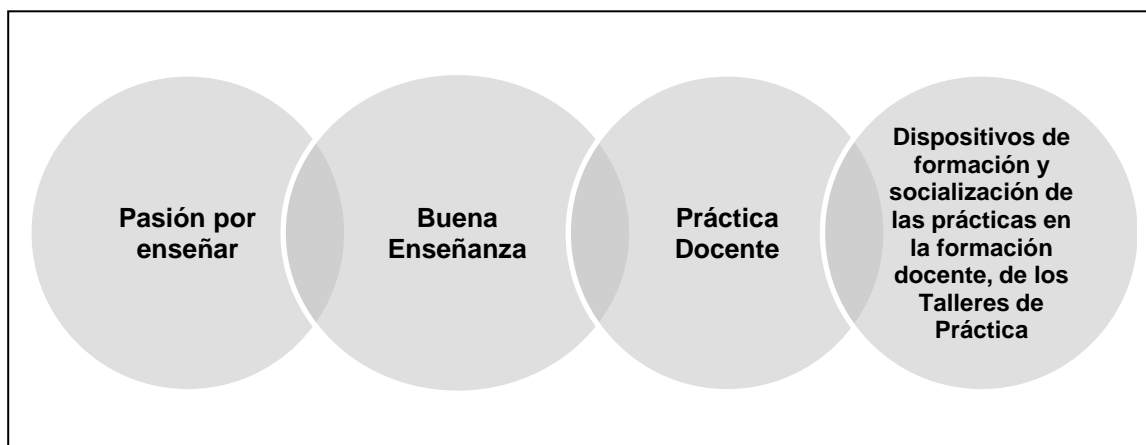
En este sentido Day pone sobre el tapete el concepto de comunidades de aprendizaje apasionadas, en las cuales las relaciones interpersonales desde las culturas de colegialidad permiten redes de aprendizaje a partir de la confianza relacional.

Cada aporte teórico abordado en torno a la práctica docente, a partir de los aportes de Sanjurjo (2002), Schön (1992, 1998), Montero (2001), Pérez Gómez (1993), González Sanmamed (1995), Perrenoud (2004), Davini (2015) y Edelstein (2011, 2015) se enlazan con

aspectos destacados por Day (2005,2006) en relación a la pasión por enseñar, en especial, lo vinculado con los procesos reflexivos (por ejemplo Day toma en su obra de manera explícita los aportes de Schön), y de manera prioritaria la necesidad de “comunidades de aprendizajes apasionadas por el aprendizaje”, como medular tanto para la pasión como la compasión en la tarea de enseñar, poniendo sobre el tapete la cuestión ética.

V. 5. Pasión por enseñar y dispositivos de formación y socialización en los Talleres de Práctica en la formación docente inicial

Volviendo una y otra vez al interrogante, *¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?* y a partir del recorrido realizado, podemos expresar que la pasión por enseñar se constituye como buena enseñanza en la práctica docente. Asimismo, la pregunta sobre *¿cómo se construye la práctica docente?* conlleva a la pregunta *¿es posible la construcción o fortalecimiento de la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación en la práctica?*



De esta manera nos adentramos en focalizar conceptualizaciones teóricas con respecto a *¿qué se entiende por dispositivo?*, *¿qué se entiende por dispositivos de formación y socialización en las prácticas de formación docente inicial?*

Siguiendo a García Fanlo (2011), quien despliega explicaciones en base a Foucault (1984), lo primordial es decir que los dispositivos producen sujetos, ya que los mismos se hallan sujetos a los efectos de saber/poder en los que se encuentran. Por lo cual, en este sentido, la respuesta al interrogante qué es un dispositivo es, “(...) *el espacio de saber/poder donde se procesan tanto las prácticas discursivas como no discursivas* (...)” (García Fanlo, 2011, p. 4), ya que tanto el saber cómo el poder son constituyentes de las prácticas sociales cuya relación es siempre singular. Foucault expresa que un dispositivo es una red, constituida por

(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos. (García Fanlo, 2011, p. 1)

La red de saber/poder sería el dispositivo, en el cual hay un vínculo entre esos elementos heterogéneos, en los cuales se dan cambios de posición y modificaciones de funciones. Su formación se da en un momento histórico para responder a una urgencia. Según García Fanlo, Foucault introduce el término dentro del campo filosófico y omite dar una definición explícita sobre su significado, otorgando solo descripciones. El término a veces se utiliza como un concepto general y otras se utiliza para hacer referencia a instituciones, disposiciones arquitectónicas (panóptico), reglamentos, discursos, artefactos, formas de subjetividad (por ejemplo, la sexualidad como dispositivo). Lo primordial es que involucra prácticas discursivas y no discursivas y que la relación entre estas es un requisito indispensable. En cuanto al aspecto histórico, la emergencia del mismo siempre responde a algo acontecido de manera particular en un determinado contexto, el cual involucra prácticas siempre singulares.

García Fanlo (2011) expresa que ha sido un equívoco entender que Foucault asigna al término dispositivo como sinónimo de institución, ya que el mismo es la red o relación de saber/poder en que se inscriben las instituciones, es decir, que es la relación (red) que se establece entre elementos heterogéneos en la cual lo primordial es la relación de saber/poder. Para Foucault, los individuos a lo largo de la vida pasan por dispositivos que producen formas de subjetividad, que inscriben en sus cuerpos una forma de ser. Analizar un dispositivo es descubrir las prácticas -que son siempre singulares- producidas por la red de saber/poder, por ejemplo, en instituciones.

Del mismo modo analiza los aportes de Deleuze al expresar “*Deleuze (1990) nos ayuda a comprender mejor el sentido que tenía para Foucault el uso de término dispositivo, al definirlo como máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad*”. (García Fanlo, 2011, p. 4) Es decir, hay un determinado orden que hay que reproducir y se hace a través de las relaciones de saber/poder que implica “*(...) líneas de fuerza que van de un punto singular al otro formando una trama, una red de poder, saber y subjetividad. Un dispositivo produce subjetividad, pero no cualquier subjetividad. (...) en palabras de Deleuze somos el dispositivo*”. (García Fanlo, 2011, p. 4)

Además, el mismo autor indaga qué es un dispositivo para Agamben según lo analizado en Foucault, entendiendo que es

(...) Cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes, (...). Un dispositivo no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esa disposición en red: un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación. (García Fanlo, 2011, p. 4)

En este sentido existen, por un lado, individuos y, por otro, dispositivos, y en los mismos se da un cuerpo a cuerpo y el sujeto es lo que resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos, y los procesos de subjetivación son los efectos que producen la identidad de los individuos. Por lo cual, también se dan procesos de desubjetivación, cuando la producción de un sujeto implica la negación del mismo. Agamben (2011) puntualiza en relación a Foucault

(...) 1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.
2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.
3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (Agamben, 2011, p. 250)

Para Agamben (2011) los dispositivos implican un proceso de subjetivación, es decir, producen sujetos, ya que son un conjunto de praxis, saberes, medidas, instituciones, cuyo sentido es gestionar, gobernar, controlar, orientar los comportamientos, los gestos y los pensamientos.

La cuestión que García Fanlo (2011) pone sobre el tapete al analizar las explicaciones sobre el dispositivo desplegadas por Foucault (1984), Deleuze (1990) y Agamben (2006), es “*(...) ¿Qué tipo de sujeto se constituye como efecto de saber/poder?*” (García Fanlo, 2011, p.

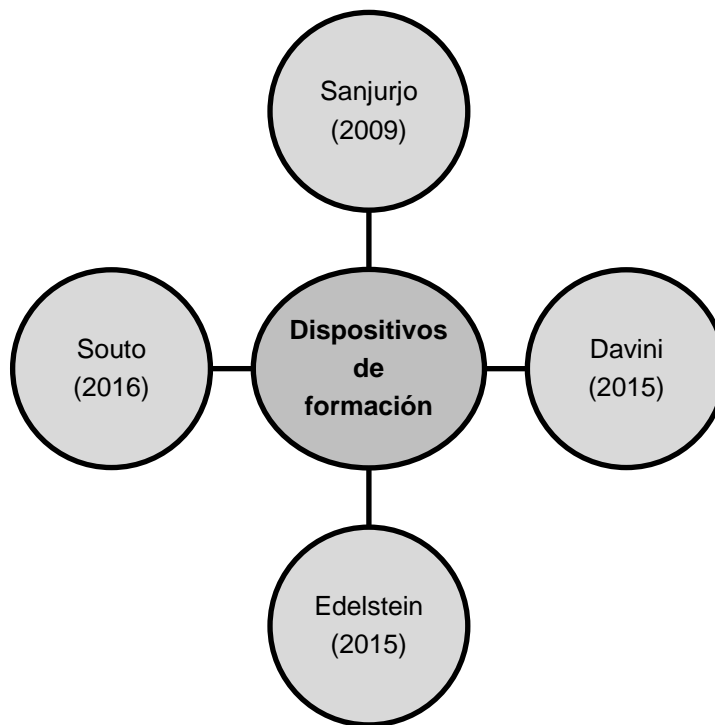
5). No se trata de un autómata fabricado por una máquina cuyo mecanismo reproduce siempre lo mismo, sino que el dispositivo se va reconfigurando continuamente y produce distintos tipos de subjetividades según cada momento histórico, además cada individuo hace un recorrido diferente por la red de saber/poder.

(...) los efectos de poder que produce un dispositivo no le dicen al sujeto que constituyen qué es lo que tiene que hacer, decir, pensar, ser, en cada momento o en todo lugar.

Lo que los dispositivos inscriben en los cuerpos son reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares: conducen conductas dentro de un campo limitado pero incommensurable de posibilidades. Las reglas no son directamente prácticas; las reglas, para hacerse prácticas, tienen que aplicarse en determinadas situaciones que se presentan a cada individuo en infinitas variaciones y es en cada situación que hay que tiene que determinar cómo aplicar la regla. La práctica es una continua interpretación y reinterpretación de lo que la regla significa en cada caso particular, y si bien la regla ordena las prácticas éstas a su vez hacen a la regla, por lo tanto, pensarla como una fórmula subyacente, un reglamento, una representación o un mapa, es un error. (García Fanlo, 2011, p. 6)

Es por esto que se concluye que el dispositivo es un régimen social productor de subjetividad, ya que los sujetos están sujetos a un discurso que implica un orden cuya estructura sostiene un régimen de verdad. En este sentido, las diferentes instituciones son dispositivos, pero también lo son el teléfono celular, la radio, la televisión, el teatro, el cine, la literatura, donde cada uno tiene su función específica y además todos se articulan en una red de saber/poder que los complementa y potencia mutuamente; y además, esta red tiene contradicciones debido a que los individuos circulan de diferente manera por la misma, y cada dispositivo porta una especificidad en cuanto al tipo de sujeto que pretende producir.

Teniendo en cuenta el interrogante clave del problema de la presente investigación en cuanto a cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica, es relevante focalizar las explicaciones en relación a los dispositivos de formación y socialización en la práctica. Para esto se han tomado especialmente los aportes de Sanjurjo (2009), Davini (2015), Edelstein (2015) y Souto (2016), vinculando los mismos a los procesos de socialización profesional, articulado a lo ya expresado sobre qué se entiende por dispositivos.



Al respecto, Sanjurjo (2009) expresa

Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no”. (Sanjurjo, 2009, p. 32)

Los dispositivos de formación para las prácticas docentes, abordados por Sanjurjo, Caporossi, España, Hernández, Alfonso y Foresi (2009), en el libro “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”, son el taller, la narrativa, ateneos didácticos, diarios de clase, portfolio y memoria profesional. Cada uno de estos implica acciones pedagógicas que se integran a fin de promover el aprendizaje para los sujetos en proceso de formación, guiando a docentes y estudiantes en la construcción de la práctica docente, por lo cual involucran estrategias de formación.

Davini (2015), al abordar los criterios y estrategias pedagógicas de formación, realiza la siguiente aclaración

(...) consideramos las ‘estrategias’ como la organización de actividades educativas particulares y entendemos por ‘dispositivos’ el conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o

problemas que se desea abordar, con inclusión de diversas modalidades y adecuación a los distintos contextos o situaciones. (Davini, 2015, p.p. 132-133)

Aquí la autora expresa una nota al pie explicitando “(...) *En diferentes textos especializados se relaciona el dispositivo con las construcciones metodológicas particulares que realizan los profesores, adecuadas a cada contexto o situación (Edelstein, 2011; Sanjurjo, 2009)*” (Davini, 2015, p. 133)

El abanico de estrategias presentadas por Davini son, el estudio de casos reales o prefigurados, trabajos de campo, seminarios, pasantías, reuniones de información y debate, supervisión capacitante, la demostración crítica, la enseñanza entre pares, los ateneos, talleres, residencia, entre otros, expresando que serían

(...) las más importantes a modo de ‘caja de herramientas’ o ‘juego para armar’ a fin de incluirlas en la programación y utilizarlas en distintas situaciones según los objetivos, temas y problemas y la etapa de aprendizaje en la que el grupo se encuentra. (Davini, 2015, p. 133)

Por su parte Edelstein (2015) se refiere al dispositivo de formación en clave didáctica, al compartir prácticas de la enseñanza en tanto estrategias puestas en juego en su particular despliegue.

En la medida que, en su desarrollo en el tiempo, afinamos decisiones estratégicas en la implementación de la propuesta formativa, cobra para nosotros visibilidad el valor asignado en su construcción a definiciones que, desde su organización e intencionalidad, la perfilan como dispositivo. (Edelstein, 2015, p. 135)

De esta manera se revela la importancia del dispositivo en la formación de docentes. En la presente investigación, en la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria, específicamente en los Talleres de Práctica.

Los diferentes dispositivos se implican con los procesos de socialización, por lo cual es importante esclarecer qué entendemos por procesos de socialización de las prácticas. Precisamente la socialización alude a la formación de los profesionales docentes, ya sea inicial o continua. A partir de que se empieza a compartir la cultura profesional docente, se involucran procesos de socialización en los cuales se comparten concepciones, ideas, formas de trabajo entre quienes forman parte de una comunidad de prácticas. Estos procesos de socialización se encuentran atravesados por las dimensiones que involucran lo social, histórico, institucional, laboral, pragmático y ético, y en los mismos se pone especialmente de relieve en su complejidad

el carácter interpersonal y grupal, ya que la práctica docente se dinamiza en relación con otros, que forma parte de un colectivo profesional.

Si la socialización alude a la formación, es necesario precisar esta categoría, por lo cual tomamos los aportes de Souto (2016), que a su vez toma de Ferry (1997 y 1990)

La formación es definida por nosotros como una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia. Lo planteamos desde la perspectiva del sujeto adulto que construye un camino, un trayecto que le significará transformaciones, a partir de mediaciones diversas. En este trayecto el sujeto adulto plantea sus demandas, pone sus objetivos, busca su camino, su posición, formándose a sí mismo a partir de mediaciones que las instituciones, los programas, los formadores, los textos ofrecen. Uno se forma a sí mismo por mediaciones, en relación con otros, en un “lugar y tiempo de conversación y análisis” como dice Ferry. Formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar (...).

(...) las instituciones no forman; en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se construyen, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos se formen. El proceso de cambio acontece en el propio sujeto en formación, quien, al enfrentarse a la realidad, al vivir situaciones compartidas de formación o profesionales va generando su propio trayecto en función de las oportunidades y de lo que ellas le significan. (Souto, 2016, pp. 18-19)

Retomando el sentido de lo explicitado conceptualmente en relación a la pasión por enseñar, se podría interpretar, teniendo en cuenta esta cita y todo el recorrido teórico realizado, que la construcción de la pasión por enseñar depende de la propia transformación de cada sujeto en formación. Los dispositivos de formación podrían generar las condiciones para la construcción o transformación, pero será el propio sujeto, el propio estudiante, quien, a partir de los propios procesos llevados a cabo en diversidad de prácticas, genere o no, construya o no, su propio apasionamiento. Los dispositivos de formación entonces, en tanto redes complejas, pueden involucrar o no las condiciones para que la propia transformación/construcción de la pasión por enseñar, acontezca.

De acuerdo a las orientaciones teóricas, los dispositivos de formación en la práctica tendrían que involucrar en su constitución la posibilidad de generar las condiciones necesarias para la construcción de la pasión por enseñar en los estudiantes, pero será en la compleja red de relaciones de cada contexto, en que sus dinámicas generen o no tales condiciones, como la reflexión, vínculos solidarios, compromiso con la transformación social, posibilidad de desplegar procesos creativos desde el afecto y la cognición, y todo lo desarrollado en el entrecruzamiento conceptual.

La formación implica la transformación dinámica del propio sujeto en esa búsqueda permanente de caminos para el cambio, desarrollo personal y profesional en los procesos de socialización involucrados; y la pasión por enseñar, retomando a Day, se relaciona con el entusiasmo, preocupación, compromiso y esperanza, que cada uno asume, siendo estas características clave en la construcción de la buena enseñanza. Pasión que contiene especialmente el compromiso con la reflexión. “(...) *Las personas reflexivas tienen compromiso con lo que hacen*” (Day, 2011, p. 83), compromiso que necesita ser alimentado por el apoyo mutuo y la reflexión sobre la práctica. Se encuentran entonces, enlaces teóricos posibles entre la categoría de formación aquí sostenida -que involucra los dispositivos- y la pasión por enseñar, siendo que en ambas se entiende la transformación del propio sujeto en su profesionalismo docente

(...) la formación es transformación del sujeto en relación con otros, transformación de sí mismo y del medio al cual un docente, un formador pertenecen y participan. Distintos tipos de trabajo: narrativo, de escritura, de reflexión, de elucidación psíquica, de análisis de situaciones y de uno mismo, todos ellos significan modos de hacer posible la transformación. (Souto, 2016, pp. 243- 244)

A partir de lo expresado por Souto (2016), podríamos decir que los dispositivos son modos de hacer posible la transformación, es decir, son modos de hacer posible la construcción de la pasión por enseñar, teniendo especialmente en cuenta que la formación se da en el sujeto y desde el sujeto, y lo que se realiza desde las instituciones de formación docente y los formadores para que la formación acontezca en los sujetos, se entienden como mediaciones, puesto que son acciones que se ofrecen para ayudar a la formación. Es decir, “(...) *el sujeto se forma ayudado por mediaciones*” (Souto, 2016, p. 195), y la misma tiene significados en diferentes planos.

Entendiendo los dispositivos como producto de la invención de los formadores, es importante destacar que en la tarea de elaborar una propuesta pedagógica se asume una actividad de invención, creación y responsabilidad. Profundizando entonces en la noción de dispositivo, tanto como construcción metodológica (Edelstein, 1996, 1993) que supera la linealidad del método, se entiende “(...) *como camino que se construye en su propio andar, en su propia búsqueda hacia ciertas finalidades que lo orientan, pero que pueden significar vías muy diversas*” (Souto, 2016, p. 203).

El dispositivo reúne un conjunto de características, es:

- . Un revelador, en tanto permite que en su interior se fomenten, revelen, desplieguen significados diversos (implícitos y explícitos; funcionales, simbólicos e imaginarios).
- . Un analizador, en tanto brinda la posibilidad de poner en análisis lo revelado, descomponiendo sentidos, desarticulando lo aparente uniforme, permitiendo nuevos sentidos.
- . Un organizador técnico-instrumental, que prevé y dispone las condiciones necesarias para su realización (espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios) y organiza acciones desde la estrategia y no como determinación lineal.
- . Un provocador de transformaciones (sociales, político-ideológicas, cognitivas, psíquicas, éticas, etc.).
- . Un espacio grupal de formación que cuida la calidad de la relación continente-contenido para favorecer las transformaciones en los sujetos. (Souto, 2016, p. 204)

Entendemos entonces los dispositivos, como las acciones articuladas con la finalidad de producir modificaciones que ayudan a la formación, ayudan al sujeto para que en y desde los mismos acontezca la transformación en cuanto a sus capacidades, disposiciones, modos de conocer, de hacer y vincularse, es decir, transformaciones en el desempeño de la docencia. Por lo tanto, si los procesos de socialización se generan en el trabajo con otros y desde cada sujeto en formación, podría entenderse que la pasión por enseñar se construye en esa convivencia y transformación creativa.

En cuanto a la socialización profesional, Pérez Gómez (1997), advierte especialmente sobre la necesidad de rever aquellas prácticas administrativas, burocráticas y evaluadoras en las que solo se aprende a reproducir la cultura hegemónica escolar, poniendo sobre el tapete el interrogante

(...) ¿Cómo concebir y desarrollar el período de prácticas del currículum de formación de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica? (Pérez Gómez, 1997, p. 4)

Es importante dinamizar un trabajo reflexivo, especialmente para tensionar aquellos supuestos, creencias, teorías inherentes a la biografía escolar, no para eliminarlos o ignorarlos, sino para modificarlos en base a las interpretaciones reflexivas. Para esto es necesario no caer en dos extremos. Por un lado, el academicismo y por el otro, dejar librado a los estudiantes de formación docente solo al poder socializador de la cultura escolar donde realizan sus prácticas, puesto que debe posibilitarse especialmente la reconstrucción crítica y reflexiva del conocimiento y acción pedagógica.

Por su parte, Imbernón (2001) plantea la relevancia de trabajar, durante la formación inicial, entendida como primera socialización, la capacidad reflexiva en grupo, como proceso colectivo a fin de regular las decisiones y acciones en la enseñanza, ya que la misma implica

entender el conocimiento en continua construcción, teniendo en cuenta la educación como compromiso político con valores éticos y morales para lo cual la colaboración entre las personas son muy importantes en el conocimiento profesional.

(...) Es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento válido y genere una actitud interactiva y dialéctica que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen; a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión; a construir un estilo riguroso e investigativo. Aprender también a convivir con las propias limitaciones y con las frustraciones y condicionantes que procura el entorno ya que la función docente se mueve en contextos sociales que, cada vez más, reflejan fuerzas en conflicto. (Imbernón, 2001, p. 8)

Asimismo, el currículum formativo, según Imbernón (2001), debería promover experiencias interdisciplinarias para la construcción del conocimiento profesional, a fin de que el estudiante de formación docente pueda integrar los conocimientos y procedimientos de las diversas disciplinas, relacionando el conocimiento didáctico del contenido con el conocimiento psicopedagógico, a partir de temas y problemas de la práctica y de la reflexión continua relacionando la teoría y la práctica para ir configurando la propia opción pedagógica.

A modo de síntesis, Imbernón (2001) explicita principios o pilares en los cuales debe estar fundamentada la formación docente, es decir, los procesos de socialización en la práctica:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa; esto es, analizar, probar, evaluar, modificar... conjuntamente con otros colegas y miembros de la comunidad.
- Conectar los conocimientos producto de la socialización vulgar con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación (adecuación de las modalidades a la finalidad formativa) para rechazar o aceptar los conocimientos en función del contexto.
- Aprender mediante la reflexión individual y colectiva y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Es decir, partir de la práctica del profesorado, realizar un proceso de práctica teórica.
- Aprender en un ambiente formativo de colaboración y de interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos con los colegas.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción. (Imbernón, 2001, p. 13)

De esta manera se posibilitarían procesos para la construcción de la autonomía profesional a partir de la reflexión permanente en la resolución de problemáticas mediante ambientes colaborativos. Si, como sostiene Barbier (1999), la práctica es la transformación de la realidad en otra realidad, por tanto analizar la práctica es preguntarse sobre los procesos y resultados de la misma, lo que implica analizar en qué cambió la realidad, es decir, qué cosas sucedieron en esta transformación.

Es importante recuperar que la práctica está en relación con los fines y los valores y que es deliberativa, por eso la importancia de la reflexión acerca de ella. La práctica tiene que ver con la búsqueda del bien común (...). (Souto, 2011, p. 23)

Al transitar diversidad de aportes teóricos, en estas lecturas observamos que el significado tanto del concepto de práctica como de dispositivo de formación en la práctica involucran en sí las dimensiones constitutivas del concepto de pasión por enseñar, ya que toda práctica y dispositivo de formación en la práctica están atravesados por las dimensiones ética, emocional, reflexiva, colaborativa, creativa y dialéctica.

Imbernón (2001) destaca el paradigma de la colaboración en una educación democrática que pueda contrarrestar el paradigma de la individualidad y de la competitividad promocionado por una sociedad neoliberal, regida por las leyes del mercado. En este sentido, los dispositivos de formación centrados en la colaboración serían oportunidades formativas idóneas para posibilitar la construcción de prácticas apasionadas donde el apoyo mutuo se constituye en un aspecto central, junto a la reflexión acerca de la relación teoría y práctica, la creatividad, la ética y el compromiso emocional.

Todas las mediaciones generadas desde la formación inicial, deben ser genuinas oportunidades para que los estudiantes de formación docente tomen conciencia del poder que se tiene sobre los propios actos, es decir, dispositivos que den lugar a que cada sujeto despliegue la construcción de su autonomía profesional, la cual involucra la pasión por enseñar. En este sentido, son relevantes las palabras de Bedacarratx (2012):

(...) el mejor aporte que la formación inicial toda puede hacer al futuro docente: ser una mediación para tomar conciencia del poder que tiene sobre sus propios actos y, asumiéndolo, tomar decisiones en coherencia con el tipo de docente que desea ser, ejerciendo siempre la reflexión “sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser” (Fenstermacher y Soltis, 1998). Una orientación tal en el marco de los trayectos de formación en la práctica, tendría el potencial de simbolizar el malestar, de asumir que como docentes es imposible tener el control total de todos los aspectos de la propia práctica y de advertir que las circunstancias no la determinan **per se**”. (Bedacarratx, 2012, p. 923)

Por su parte, Sepúlveda Ruiz (2005), quien da trascendencia a la formación inicial del profesorado como ocasión para construir el conocimiento profesional, insiste en la necesidad de que las prácticas estén planificadas, tutorizadas y exista coordinación entre los agentes que realizan el seguimiento de este período formativo, sabiendo que también son diferentes los factores y condiciones que intervienen, como las biografías de los estudiantes, el contexto institucional y los agentes facilitadores. La autora entiende el *prácticum* en la formación inicial del profesorado como

(...) una ocasión idónea de aprendizaje para formar profesionales reflexivos, que aprendan a construir y generar su conocimiento profesional de modo idiosincrático, tratando de superar el saber rutinario y meramente técnico. Esto es, el *prácticum* lo concebimos como un espacio en el que el alumnado en

formación tiene la posibilidad de investigar, de adentrarse en la complejidad del aula para comprenderla desde el punto de vista de los que intervienen en ella, implicándose en los intercambios inciertos y conflictivos propios de cada situación, analizando todos los mensajes, experimentando alternativas e intentando reconstruir la realidad del aula. Supone un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción, una oportunidad para que los futuros profesionales de la educación construyan su conocimiento profesional y experimenten la provisionalidad y emergencia del mismo. (Sepúlveda Ruiz, 2005, p. 72)

Por esto, Sepúlveda Ruiz (2005) insiste en que este período esté cuidadosamente diseñado y planificado dentro del plan de estudio, como también desarrollado un sistema de tutorías para favorecer la interacción entre teoría y práctica, a fin de que se comprenda el sentido de los conocimientos teóricos, para que los estudiantes no se vean abocados a la mera reproducción, alimentando formas acríticas de concebir el trabajo docente. Para esto resulta clave la coordinación entre los agentes del Profesorado y las escuelas donde se realiza la práctica, a fin de despertar el espíritu crítico, la autocrítica y reflexión continua en el proceso de socialización inherente a las prácticas. El sistema de tutorización implica un proceso de acompañamiento, asesoramiento, orientación y ayuda a los estudiantes, para favorecer la evolución del pensamiento pedagógico. Este asesoramiento debe permitir interpretar, reinterpretar, replantear y sistematizar sus experiencias, por lo que la dinámica de mentorización es relevante, en tanto dispositivo formativo, la cual involucra el análisis de la práctica propiciando la autorreflexión, especialmente mediante el trabajo en grupo y cooperativo.

En el trabajo de campo se ponen sobre el tapete las voces de los/as estudiantes de formación docente, focalizando la mirada en sus propias perspectivas al respecto de lo que ellos/as expresan sobre cuáles son los dispositivos de los Talleres de Práctica y qué características de los mismos consideran que han incidido en la construcción de su propia pasión por enseñar.

VI. ABORDAJE METODOLÓGICO

VI.1. Abordaje metodológico previsto

Entendiendo que la cuestión metodológica se involucra con el problema de la construcción del objeto, se ha adherido a un enfoque -o perspectiva metodológica- cualitativo, hermenéutico-interpretativo. La postura hermenéutica supone un posicionamiento en relación al objeto en construcción, desde la cual se busca la comprensión e interpretación de los hechos sociales, entendiendo al conocimiento como producto de una construcción social. Esta implica un proceso activo que posibilita la descripción y comprensión progresiva de los fenómenos de interacción social, por lo cual el conocimiento es comprendido como un proceso donde el objeto de estudio se va retomando continuamente, procurando interpretaciones cada vez más complejas.

También se ha involucrado el enfoque biográfico-narrativo, el cual ha adquirido una identidad propia dentro de la investigación cualitativa. Ya hace tiempo Bolívar, Domingo y Fernández (2001) han expresado

(...) la investigación biográfico-narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia. Altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, pero también de lo que importa conocer. En este sentido, comporta un **enfoque** propio y no solo una metodología más a añadir a las ya establecidas. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 9)

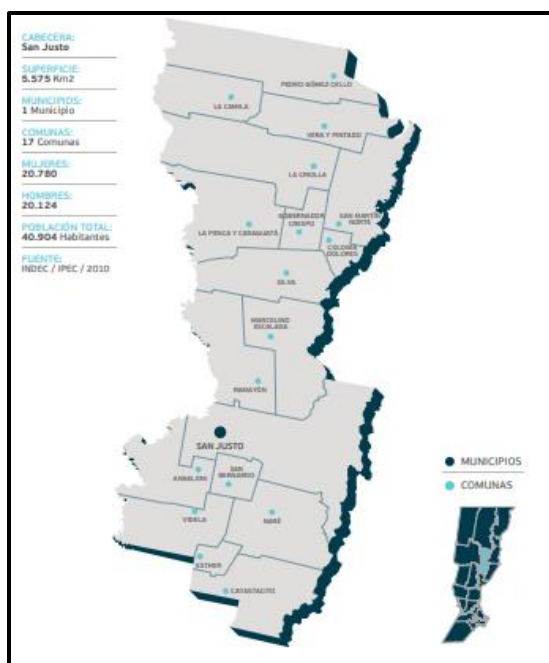
El sujeto mismo se convierte en objeto de saber, siendo las biografías procedimientos de objetivación, y formas legítimas de construir conocimiento en la investigación educativa:

(...) Se alista dentro de una metodología de corte “hermenéutico”, que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de interpretar) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una **perspectiva** peculiar de investigación. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 10)

Asumiendo como objetivo en la presente investigación la comprensión de las características de los dispositivos de formación contruidos e implementados en los Talleres de Práctica que posibilitan la construcción de la pasión por enseñar en estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD de la ciudad de San Justo, que involucra como cuestión medular las prácticas docentes en relación a la pasión por enseñar en una compleja trama de interacciones subjetivas, las narrativas autobiográficas han sido relevantes, ya que a partir de las mismas en el oficio docente “(...) se recupera la ‘autor-idad’ sobre su propia práctica siendo sujeto de su propio desarrollo y que se expresa como “autor” de los relatos de prácticas (...) otorgando

representación a sus propias voces” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 12). Teniendo en cuenta a las prácticas docentes como fenómenos sociales, se entienden los mismos como textos cuyo valor y significado lo dan las auto-interpretaciones que los sujetos expresan en primera persona. Esta perspectiva entiende a la enseñanza como un relato en acción. La narrativa es tanto fenómeno que se investiga como método de investigación, ya que es una experiencia expresada como un relato, dotando de sentido al mundo. *“Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato”* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21), por lo cual, en congruencia con un enfoque hermenéutico, provee de formas de interpretación.

El conocimiento narrativo, en paralelo a otras ciencias sociales, parte de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo. Es interpretativo, en la medida que nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar, según el momento temporal en que lo hacemos, puesto que las vidas cambian con el tiempo. El lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21- 22)



<https://www.senadosantafe.gob.ar>

El proceso metodológico se llevó a cabo tomando como informantes a quienes culminaron con el cursado del Taller de Práctica IV y Ateneo en noviembre de 2018, en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”.

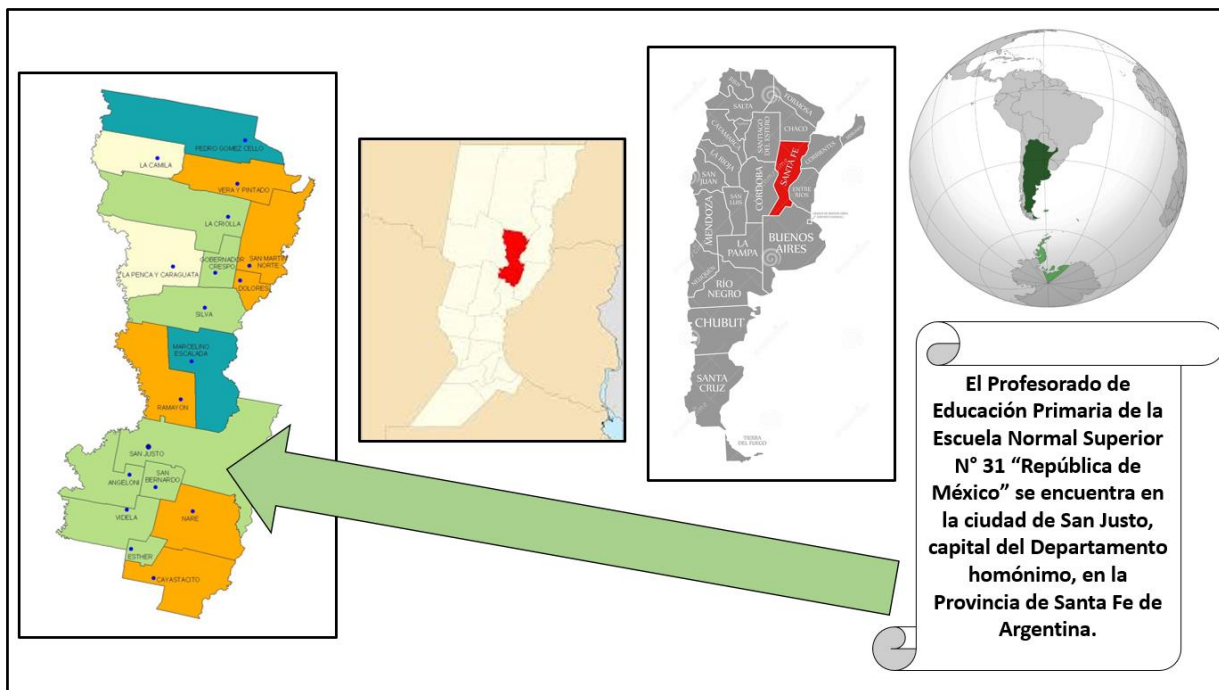
El Profesorado se encuentra en la ciudad de San Justo, capital del Departamento homónimo, de la provincia de Santa Fe en Argentina. El Departamento San Justo se conforma por 40.904 habitantes según los datos del INDEC-IPEC-2010 extraídos de la página de la cámara de Senadores de Santa Fe. Quienes asisten como estudiantes son residentes de la

ciudad como provenientes de diferentes localidades del Departamento y de la localidad de Emilia y Llambi Campbell, pertenecientes al Departamento La Capital.

Localidades

Nombre	Estado	Departamento	Población	Población	Población
			Censo 1991-05-15	Censo 2001-11-17	Censo 2010-10-27
Angeloni	Localidad rural	San Justo	31	79	62
Cayastacito	Localidad rural	San Justo	287	343	329
Colonia Dolores	Localidad rural	San Justo	347	457	502
Esther	Localidad rural	San Justo	32	50	41
Gobernador Crespo	Localidad urbana	San Justo	3.578	4.764	5.335
La Criolla (Est. Cañadita)	Localidad rural	San Justo	1.581	1.862	1.963
La Penca y Caraguatá	Localidad rural	San Justo	123	134	141
Marcelino Escalada	Localidad rural	San Justo	1.474	1.709	1.646
Naré	Localidad rural	San Justo	297	347	341
Pedro Gómez Cello	Localidad rural	San Justo	537	606	554
Ramayón	Localidad rural	San Justo	441	518	550
San Bernardo	Localidad rural	San Justo	15	10	27
San Justo	Localidad urbana	San Justo	18.228	21.078	21.624
San Martín Norte	Localidad rural	San Justo	299	488	563
Silva (Est. Abipones)	Localidad rural	San Justo	222	278	360
Vera y Pintado (Est. Guaraníes)	Localidad rural	San Justo	913	1.028	997
Videla	Localidad urbana	San Justo	1.742	1.870	2.027

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la Republica Argentina (web).



Una decisión clave en el proceso metodológico, fue focalizar la investigación en los dispositivos de formación dinamizados en los Talleres de Práctica a fin de favorecer la comprensión. A partir del Diseño Curricular para la Formación Docente, inherente a la

Resolución N° 528/09 del Ministerio de Educación de Santa Fe (2009), el trayecto de la práctica se constituye por el Taller de Práctica I, Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos y en el aprendizaje, Taller de Práctica III y Seminario Las Instituciones Educativas y el Taller de Práctica IV junto al Ateneo de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana. Me desempeñé como docente en los Talleres de Práctica en todos los años desde segundo año, incluyendo el Ateneo en el área de Formación Ética y Ciudadana. La decisión de focalizar el análisis en los dispositivos de formación desde las perspectivas de quienes han sido estudiantes, se ha constituido en el recaudo fundamental para favorecer la claridad en los procesos de análisis, reconociendo en la propia implicancia como investigadora, el estar involucrada en los procesos formativos desde el rol docente.

El proceso de recolección y análisis de información se centró en recurrir a quienes fueron estudiantes que finalizaron el cursado del Taller de Práctica IV y Ateneo en el año 2018, con la intención de conocer sus perspectivas sobre la totalidad del trayecto. Se inició este proceso mediante un grupo focal al cual asistieron 9 (nueve) participantes, si bien la invitación se realizó a la totalidad del grupo constituido por 26 (veintiséis) estudiantes. A partir de este inicio, se realizó una encuesta en julio del año 2019. De 26 (veintiséis) encuestas enviadas se respondieron 5 (cinco). Los análisis hasta aquí realizados permitieron definir criterios para avanzar en lo metodológico, por lo que se solicitó la escritura de narrativas autobiográficas a cuatro participantes, a quienes también se realizaron entrevistas. Las narrativas y entrevistas se abordaron desde agosto a diciembre del año 2019. Por último, se realizó el análisis de las planificaciones de los Talleres de Prácticas en el año 2020.

Durante el proceso de recolección de información, luego de realizar el grupo focal y abordar los primeros análisis, se decidió focalizar la mirada en la perspectiva de quienes transitaban como estudiantes los Talleres de Práctica, ya que son sus propias voces las que necesitamos escuchar especialmente, al tratarse de sus propias pasiones por la enseñanza. Por lo tanto, los instrumentos de recolección de información se centraron en quienes fueron protagonistas como estudiantes en dichos Talleres. En este sentido ha resultado esencial la propuesta de Vasilachis (2006) sobre la “Epistemología del Sujeto Conocido” como fundamental en la investigación cualitativa, encaminada a reconocer la construcción cooperativa del conocimiento en ciencias sociales.

Desde la Epistemología del Sujeto Conocido, se alerta a que investigadoras e investigadores cualitativos debemos evitar que nuestra presencia, preguntas, interpretaciones, representaciones, es decir toda la actividad de investigar, altere la identidad y libertad de quien contribuye con el proceso de investigación, ya que se “(...) *intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la voz del sujeto cognoscente*” (Vasilachis, 2006, p. 17). En esta postura los sujetos no son considerados como objetos, sino justamente como sujetos por su identidad como seres humanos, quienes son parte activa en la construcción de conocimiento de manera cooperativa en la interacción generada en el proceso de investigación. En este sentido, y teniendo en cuenta que la perspectiva narrativa se constituye tanto como dispositivo de formación como de investigación, se ha tenido en cuenta que

(...) La tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunta, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora. (...) Emerge, entonces, con toda su fuerza la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas), que solo pueden expresarse por narrativas. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 16).

Los relatos expresan las formas en las que los sujetos experimentan el mundo, por lo cual, la narrativa se constituye como un enfoque que a la vez implica una metodología para recapitular experiencias; posibilitan la interpretación, como también proporciona guías para la acción, ya sirven para organizar la experiencia, por lo cual es congruente con el enfoque hermenéutico, en el cual la recogida de datos auto-biográficos se genera en una situación de diálogo interactivo centrado en algunas dimensiones de interés, procediendo al análisis, a fin de dar significado al relato. La narrativa implica una particular reconstrucción de la experiencia que mediante un proceso reflexivo se va dando significado a lo vivido o sucedido. Debido a que los seres humanos interpretamos las experiencias propias y de los otros en los relatos, podemos decir que la narratividad, en tanto principio, guía el pensamiento y la acción. “(...) *La narrativa tiene, pues, dos grandes funciones: (a) provee formas de interpretación, y (b) proporciona guías para la acción*”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21), por lo que se ha propuesto compartir la escritura de autobiografías y realizar entrevistas a partir de las mismas, ya que ellas nos permiten acceder a las reconstrucciones subjetivas que se realizan de lo acontecido. (...) *En los relatos de la experiencia personal vierten los profesores, además, aquellos aspectos que integran su identidad: autoimagen, autoestima, autopercepción en el desarrollo de las tareas*

de la enseñanza, motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 44)

La investigación biográfico-narrativa que involucra investigar narrativas de vida, como la biografía, autobiografía, historia oral, historias de vida, diarios y cualquier forma de reflexión oral o escrita que se basen en la experiencia personal, se constituye como enfoque propio o perspectiva específica, en congruencia con la investigación cualitativa, ya que es más que una estrategia metodológica. “(...) *Las investigaciones sobre conocimiento del profesor han ido poniendo de manifiesto que éste se presenta organizado en estructuras narrativas*”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 62), ya que los relatos presentan un conjunto estructurado de conocimientos, por lo cual el enfoque narrativo es un poderoso vehículo para comprender la enseñanza, y por ende la construcción de la pasión por enseñar. Asimismo, esa narrativización de las experiencias pone de manifiesto el modo en que se integra la teoría y la práctica de la enseñanza.

(...) la buena enseñanza suele estar asociada, no sólo a conocer el contenido o a ser más eficiente, sino a emociones positivas en la clase. Como afirma Hargreaves (1998: 835): ‘Los buenos profesores son seres emocionales o pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio o alegría’. (...) Hargreaves sitúa cuatro principios: La enseñanza es una práctica emocional, la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva, la enseñanza es una forma de trabajo emocional, y las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y su habilidad para conseguirlos. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, pp. 63-64)

Desde la perspectiva hermenéutica nunca conocemos la cosa tal cual es, sino que conocemos el discurso que habla acerca de ella, el discurso que la construye, por lo cual, los hechos no hablan, sino que para demostrar una teoría nos valemos de interpretaciones, y es el lenguaje el que crea diversos mundos. Por lo tanto, la verdad no se encuentra, sino que es algo que se construye. Por su parte Denzin y Lincoln (2011), dejan en claro que la investigación cualitativa se vale de numerosos recursos, entendiendo que ninguna práctica metodológica puede privilegiarse por sobre las demás. En este sentido se han analizado diferentes producciones y se han ido construyendo interpretaciones a partir de los diversos giros de un caleidoscopio que ha sido construido y movilizado de manera colectiva.

La escritura cualitativa del presente informe de investigación ha sido posible al entrecruzar diversos prismas durante el proceso de cristalización (Richardson, en Denzin y Lincoln, 2016), mediante las miradas construidas a partir de los movimientos generados en cada giro del caleidoscopio.

VI.2.1. Abordaje del Grupo Focal

Al reflexionar sobre los posibles caminos a tomar para iniciar el proceso de recopilación de información, la decisión de comenzar el trabajo de campo a partir de la realización de un grupo focal fue relevante, supeditada al interrogante sobre qué instrumento sería el más oportuno y conveniente en el inicio del trabajo de campo. Teniendo en cuenta que los grupos focales, según Kamberelis y Dimitriadis, en *Métodos de recolección y análisis de datos* (Volumen V) en Denzin y Lincoln (2011), en sentido amplio, son conversaciones colectivas o entrevistas grupales desde los que se generan fenómenos complejos y multifacéticos, es decir, permiten articulaciones complejas y multivalentes, confiamos que sería potente compartir una experiencia en este sentido, pensando en la complejidad supeditada a los dispositivos y la pasión por enseñar. Kamberelis y Dimitriadis, entre otras cuestiones, recuperan cómo Freire ha abordado los grupos focales dialógicos como práctica de la pedagogía crítica, trabajando con las personas y no sobre ellas, “(...) Freire y Kozol usaron los grupos focales para imaginar e implementar las posibilidades políticas emancipadoras del trabajo colectivo (...)” (Kamberelis y Dimitriadis, en Denzin y Lincoln, 2011, p. 498).

Ya que se trata de formaciones basadas en el planteo de problemas y la construcción de historias, resulta un dispositivo relevante ante los propósitos de la investigación cualitativa, ya que se comparten relatos en un entorno participativo. Los grupos focales permiten una dinámica interaccional crítica y la creación colectiva de significados, por lo que resulta una práctica especialmente atractiva para el inicio del trabajo de campo desde la perspectiva cualitativa y enfoque biográfico, especialmente por la flexibilidad estratégica que puede dinamizarse desde este instrumento, a fin de realzar el protagonismo de los/as participantes.

Los grupos focales facilitan asimismo la exploración de memorias colectivas y reservas compartidas de conocimiento que podrían parecer triviales y de poca importancia para los individuos pero que cobran relevancia y se vuelven cruciales cuando grupos afines comienzan a disfrutar de lo cotidiano. (Kamberelis y Dimitriadis, en Denzin y Lincoln, 2011, p. 523).

Sus posibilidades dialógicas nos permitirían abrir el abanico de interpretaciones en tanto espacio democrático. “(...) dadas sus potencialidades sinérgicas, los grupos focales con frecuencia producen datos que rara vez se producen a través de las entrevistas y de la observación individual, y que dan como resultado concepciones interpretativas especialmente poderosas.” (Kamberelis y Dimitriadis, en Denzin y Lincoln, 2011, p. 523). Asimismo, en la

investigación de Urbina Cárdenas (2012) sobre “La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes Universitarios”, también se implementa el grupo focal, aunque no como instancia inicial, y en ella se expresa que se trata de

(...) una técnica que tiene su origen en Kurt Lewin en el campo de la psicología social, y consiste en un conversatorio entre un grupo no superior a diez personas, con el propósito de discutir un tema desde la experiencia personal de las personas. (Hurtado, 2010, p. 914, en Urbina Cárdenas, 2012, p. 152)

Se decidió entonces dinamizar este instrumento a fin de recolectar datos que posibiliten acceder a relatos en este entorno participativo, otorgando información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe), comenzando por la voz de quienes concluyeron el cursado del Taller de Práctica IV y Ateneo en el año 2018.

En cuanto a la convocatoria, se realizó una invitación por correo electrónico a la totalidad de estudiantes (veintiséis) que terminaron de cursar el Taller de Práctica IV y Ateneo, de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”. El mail fue enviado el 7 de diciembre de 2018. Algunas estudiantes ya tenían aprobado el Taller de Práctica IV y Ateneo y se habían recibido recientemente y otras tenían pendiente por rendir este y otros espacios curriculares. Las estudiantes pertenecen a la ciudad de San Justo, y a diferentes localidades de la zona, como Videla, Escalada, Soledad, La Criolla, Ramayón, entre otras, por lo que en varios casos, viajan diariamente al Profesorado. Al finalizar el cursado, la estadía puede ser tanto en San Justo, como en las localidades a las cuales pertenecen. El correo electrónico enviado fue el siguiente:

Hola a todas...

Espero que se encuentren muy bien...

En esta oportunidad, me comunico para invitarlas a participar de una experiencia de "grupo focal", en el marco de la Maestría en Práctica Docente (UNR), en relación al proceso de tesis que estoy realizando junto la directora de la misma, Dra. Liliana Sanjurjo, y co-directora Dra. María Soledad López, cuyo TÍTULO es: “INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”.

Les pregunto si podríamos encontrarnos el martes 11 de diciembre, a las 19 horas, en el Profesorado. Se trata de un encuentro breve, de no más de una hora reloj. En el momento compartiré más explicaciones al respecto.

Les agradecería que me comuniquen quienes podrían participar de este encuentro. De tener dificultades con el día y horario, también podríamos acordar otra fecha.

Muchas gracias...Cariños

Sandra

Invitación mediante correo electrónico para participar del grupo focal.

Asimismo, se realizaron dos avisos en el grupo cerrado de la red social Facebook “La pasión por enseñar en cuarto”, espacio virtual destinado para diversas comunicaciones inherentes a espacios curriculares de cuarto año de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”.



**Invitación mediante
el grupo cerrado de la red social Facebook
“La pasión por enseñar en cuarto” para participar del grupo focal.**



**Aviso de confirmación de día y horario mediante
el grupo cerrado de la red social Facebook
“La pasión por enseñar en cuarto” para participar del grupo focal.**

La implementación se realizó en la Mediateca de la Escuela Normal N° 31 “República de México”, y para esto fue necesario construir previamente interrogantes clave para poner sobre el tapete en el encuentro. Los mismos se constituyeron en una guía en la organización dinámica del encuentro:

- 1) ¿Qué docentes, durante todas sus escolaridades, consideran que incidieron en definirse por la enseñanza?, ¿Qué les dejaron como marcas positivas, tanto en lo personal como en lo profesional?**

- 2) **¿Qué características reunían esos docentes?, ¿cuáles de esas características destacarían?**
- 3) **¿Qué es para ustedes la “pasión por enseñar”? ¿De qué se trata ser apasionado/a por la enseñanza?**
- 4) **¿Qué creen que ha originado y/o fortalecido en ustedes la construcción de su pasión por enseñar?**
- 5) **¿Qué dispositivos dinamizados en los Talleres de Práctica de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”, y qué características de los mismos, consideran que contribuyeron a generar/originar y/o fortalecer la construcción de su pasión por enseñar?**

(Aclaración: Se anexaron aclaraciones sobre lo que se entiende por dispositivo)

- 6) **¿Qué otras cuestiones de su formación en la práctica o en su paso por el Profesorado, creen que incidieron en la construcción de su pasión por enseñar?**

Asimismo, se tenía preparada para antes del planteo del último interrogante, la lectura desde la página 3 del capítulo VI “Lo que quiere decir amar” de Daniel Pennac (2008) en Mal de escuela, a fin de seguir fortaleciendo la dinámica reflexiva del encuentro.

<p><i>(SE ANEXA EL <u>“GUION PARA EL GRUPO FOCAL” EN LA PÁGINA 254,</u></i> <i>Y LA <u>“TRANSCRIPCIÓN DEL AUDIO GRABADO DEL GRUPO FOCAL” EN LA PÁGINA 266)</u></i></p>
--

Se dio inicio al grupo focal con las nueve participantes que asistieron, explicando brevemente sobre la actividad en la que estaban participando y para qué sería utilizada la información, si bien en la invitación previa ya estaba explicitado. También se ofreció enviarles el análisis para que den su parecer al respecto. Al encuentro asistieron nueve participantes y fui acompañada por la Psicopedagoga Rosana Gras, a quien se le solicitó su ayuda para tomar notas durante la implementación, explicando su rol a todas, además de grabar un audio. Nahir Andrada, asistió junto a su hijita de seis años, Lena, quien compartió gustosamente este momento, y también, a modo de juego, colaboró repartiendo el material de lectura.



Fotografía tomada durante la realización del grupo focal.

VI.2.2. Análisis de la información reunida en el grupo focal

En el mismo momento en que se fue recolectando el material se fue dinamizando el análisis, y al realizar varias relecturas de la transcripción del audio grabado el proceso permitió ir construyendo categorías desde lo manifestado por las participantes. Tal como ha expresado Litwin *“Las categorías explicativas se elaboran partiendo de los datos, se centran en las peculiaridades de los sujetos y se asientan en sus recurrencias y persistencias”* (Litwin, 2016, pp. 201-202). Hubo manifestaciones que al ser analizadas se encontraban más vinculadas a la *“reflexión sobre la práctica”*, otras que ponían sobre el tapete *“el compromiso social y la compasión por el otro”*, expresiones que destacaban la importancia de la *“ayuda mutua entre estudiantes y docentes”*, como también ligadas a lo que sentían en profundidad, por la que fue llamada *“sentimiento de amor/plenitud”*.

Para facilitar el análisis de este complejo entramado de expresiones, en borradores personales se fueron remarcando los textos con diferentes colores: rosado para aquellas expresiones que se interpretaron que estaban más vinculadas a la *“reflexión sobre la práctica”*, celeste a aquellos tramos del texto más relacionados con *“el compromiso social y la compasión por el otro”*, verde a manifestaciones en relación a la *“ayuda mutua entre estudiantes y docentes”*, y gris a la categoría de *“sentimiento de amor/plenitud”*. También se usó el

remarcado en amarillo cuando se manifestó la incidencia de personas relevantes en sus historias de vida en relación a la pasión por enseñar, y azul en las escrituras sobre los dispositivos de formación considerados relevantes en la construcción de la pasión por enseñar. Estos colores solo se fueron usando en la instancia de borrador, a fin de ir dinamizando la construcción de estas categorías.

Seguidamente, se explicita el análisis realizado compartiendo cada interrogante dinamizado, inferencias construidas a partir del diálogo generado y citas vinculadas a las interpretaciones compartidas.

Durante el grupo focal, al dialogar sobre las preguntas *¿qué docentes, durante todas sus escolaridades, consideran que incidieron en definirse por la enseñanza?, ¿qué les dejaron como marcas positivas, tanto en lo personal como en lo profesional?*, espontáneamente también se dieron respuestas a lo previsto en cuanto a *¿qué características reunían esos docentes?, ¿cuáles de esas características destacarían?*

Por ejemplo, Nahir Andrada destaca a su docente de primer ciclo, a su madre, a docentes del instituto formador refiriendo que

(...) todos, todos reavivaron esa llama, reforzaron esto, y me di cuenta que realmente la docencia era lo mío. Hubo profesores que me marcaron mucho más que otros, pero todos ayudaron a esta construcción y a esta pasión que yo siento por la docencia.

Danisa Ponce manifiesta que fue su docente de nivel inicial quien la marcó, siendo su modelo a seguir por su pasión, amor a los chicos, su corazón enorme y quisiera ella poder brindar todo el amor y la comprensión que recibió de esta maestra. Dianela Ponce (hermana de Danisa) nombra una docente de nivel inicial, de primer grado y del profesorado, quienes fueron referentes por su vocación, pasión, confianza, y por alentarla a seguir, *"(...) el que sí se puede constante, el que vos podés, el que vas a salir adelante, el que lo que vos quieras proponerte lo vas a lograr"*.

Melina Riboldi comparte que no tiene docentes que la hayan inspirado en la escuela primaria ni secundaria, pero sí los docentes del instituto formador le fueron abriendo caminos. Para Andrea Alegre la incidencia fue de su maestra de cuarto grado, recordando que le encantó como le leía cuentos, lo cual la apasionó. También le encantó su amor y la confianza que depositaba en ellos. En aquel momento ya pensó que la docencia era para ella y se convenció más al entrar al profesorado.

Betiana Cardozo recuerda a una maestra en especial, justamente porque ella la hacía sentir especial en cuanto a su trato, sus gestos

(...) me hacía sentir especial”, agregando “(...) un día veo, que le hace lo mismo a otro nenito y me sentí “ahhh”, que traicionada, veo que lo hacía con todos, a cada uno nos hacía sentir así, nos conocía y nos hacía sentir héroes, y que vos sos único. Y de acá del profesorado también como dice Diane, rescato y me llevo los condimentos de lo mejor de cada uno de los profesores.

Por su parte María Isabel Salas expresa que no tiene referentes, sino que es el amor increíble que siente hacia los chicos, en quienes ve que son almas puras y cree que en ellos está el futuro. Ama su esencia. Desde ese lugar entró al instituto y destaca el acompañamiento, desde el cual pudo construir más el amor que ya tenía por los niños, y hoy hacia la profesión.

Macarena Aranda manifiesta que quien la marcó más fue la docente que tuvo en primer ciclo de la escuela primaria, quien siendo la misma en primero, segundo y tercer grado la ayudó mucho en su alfabetización los primeros años. También la apoyaron profesores en la secundaria, y en el profesorado terminó de definir que esto es lo que le encanta y apasiona. Inicialmente no era la carrera que quería estudiar, aunque estaba vinculada, ya que deseaba estudiar Profesorado en Educación Especial, pero comenzó esta carrera que le encanta y apasiona.

Analía Cevilán también recuerda a la seño de primero, segundo y tercer grado. Expresa que la marcó su personalidad amorosa y el tratarlos tan bien. Hoy siente que la docencia la apasiona, y que es inexplicable el amor que tiene y que quiere dar.

En lo manifestado se expresan como características que se destacan en quienes han dejado marcas que incidieron en ellas, pasión, amor, comprensión, confianza, aliento, abrir caminos, hacer sentir especial, acompañamiento, buen trato. Estas expresiones se entran y manifiestan con intensidad reflexiones donde se pone sobre el tapete la categoría de “sentimiento de amor/plenitud” y el “compromiso con el otro”. En este sentido, retomamos las palabras de Day que se entrelazan a lo expresado por cada participante del grupo focal:

La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso, y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza. Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz. (Day, 2011, p. 28).

Al plantear el interrogante *¿qué es para ustedes la “pasión por enseñar”?* *¿de qué se trata ser apasionado/a por la enseñanza?*, manifestando que compartan lo que sientan, en lo que cada una expresa se exponen complejas y profundas explicaciones y argumentaciones que se entretajan también con el recorrido de lecturas expuesto en el marco teórico.

Nahir expresa

(...) la pasión es amor en su plenitud y mucho más todavía. Implica más allá del amor que uno pueda sentir, no solo por la profesión, por la vocación, sino también por los sujetos con los que va a compartir todo este tiempo dentro del aula y que también va más allá de lo que uno comparte dentro del aula. Es poder entregarse, brindar confianza y que el alumno sienta lo mismo, poder entregarse y abrirse con su docente. Es transmitir todo su ser, todo, desde la mayor plenitud y libertad. La pasión por esta vocación yo creo que se transmite si se siente, y los alumnos eso lo pueden ver. Entonces por eso pienso que desde el amor que uno siente por su vocación y su profesión lo demuestra hacia los chicos y los chicos lo sienten y demuestran eso mismo hacia su docente. Creo que soy realmente como docente apasionada, y el único deseo que tengo es no perder nunca mi pasión.

Danisa comparte

Más o menos vamos a coincidir todos, porque creo que hizo una síntesis de lo que más o menos pensamos todas. Pero bueno recalcar y destacar el amor, la confianza en que siempre se puede, siempre, y que los chicos siempre van a poder, por más difíciles que tengan o las circunstancias que tengan, siempre van a poder, y nosotros como docentes poder brindarles eso, esa confianza de que ellos pueden, sea lo que sea los que les pase en su vida, que van a estar, van a entrar al aula, vamos a estar nosotras y los vamos a acompañar y los vamos a ayudar a que puedan, y que sean ellos, sean libres con sus cualidades, sus defectos, con todo, pero que siempre sean ellos y no pierdan nunca la esencia y que sean ellos mismos, sean únicos.

Dianela agrega

(...) es también alentarlos siempre a más. (...) que traten o tratemos nosotros de contagiar mediante nuestra pasión, la búsqueda de ellos de su propia pasión, y alentarlos a más, a descubrir, a que ellos puedan lograr sus objetivos y esto que decía Dani, que no se queden por ahí con, o no puedo, o encasillados en algo porque a veces es la sociedad misma la que margina. Entonces, nosotros desde las aulas poner nuestro granito de arena, nuestra pasión y alentarlos a más.

Melina enfatiza “(...) quisiera que como docentes apasionados no solo brindemos conocimientos a los chicos, sino que les brindemos un aula donde ellos puedan expresarse, brindemos contención, un abrazo, una palabra cuando ellos la necesiten y confiar siempre en sus posibilidades, no limitarlos”. Andrea manifiesta “Yo, para agregar a todo lo que venían diciendo mis compañeras, es la frase muy conocida de Hannah Arendt, amor por el mundo, amor por los nuevos, que es bueno, básicamente una síntesis de lo que venimos hablando”.

Betiana expresa

Bueno, para mí, si tengo que definir pasión, lo primero que me surge es una fuerza que viene de acá (señalando el pecho), que no sé qué la impulsa y que inclusive a veces es incontenible, y es ese motor, que ya sea en este espacio o en cualquier otro de los espacios, nos provoca buscar y buscar insaciablemente esa estrategia para lograr lo que queremos, ya sea en este espacio de enseñar y aprender o en otros, u otra actividad. Pero pasión es eso, lo que me motiva y lo que no me deja descansar hasta conseguir.

Luego María Isabel describe

Si tendría que sentir la pasión creo que desde el momento de nuestras primeras prácticas donde tuvimos el placer de estar con chicos, de planificar, donde yo creo que también si hablo de pasión hablo de esencia. El hecho de la importancia de mantener fiel a lo que somos, porque vamos a salir y vamos a decir al mundo lo que queramos o lo que quieran oír. El hecho es qué somos. En esto de todos los días ira a la escuela, porque hay una realidad que nos a todos, pero es cómo trabajamos en esa realidad, y siempre vuelvo a lo mismo, la esencia humana, la esencia del amor para con el otro y el amor hacia nosotras también. Si, en esto de convertirnos en tribu, de, todos vamos a estar para todos, y para mí es esto. Yo la siento así a la pasión, a la esencia humana.

Macarena manifiesta

Bueno, como venían diciendo mis compañeras, yo creo que la pasión por enseñar es entregarnos a la enseñanza, a involucrarnos en la enseñanza de los chicos, brindarles todo el apoyo, el amor, y que ellos nos vean como un referente, y, sobre todo, brindarles un espacio de confianza donde ellos puedan acudir siempre que lo necesiten.

Analía enfatiza

Bueno, yo para recalcar, recalcaría la palabra compromiso, porque realmente tenemos que comprometernos como docentes por el bienestar de nuestros alumnos. Brindarles todas las herramientas necesarias para que el niño, niña crezca y crezca sano mentalmente, psicológicamente, emocionalmente. Brindarles un espacio donde ellos se sientan libres y esto lo vamos a lograr cuando nosotros como docentes nos comprometamos, en que el futuro son ellos.

Lo expresado en cada cita se vincula en su mayoría a las categorías “sentimiento de amor/plenitud” y “el compromiso social y la compasión por el otro”, por lo que se infiere que la compasión ligada a la plenitud del amor integra la pasión por enseñar. Esta inferencia condice con el abordaje sobre la compasión como esencia de la educación desarrollado por Muñoz-Repiso (2010), quien retoma a Day en su consideración del amor en múltiples sentidos por encima de todo. Este amor implica compasión en el núcleo de toda relación educativa. ¿Por qué compasión? Porque la relación educativa nos abre a sentir al otro como él se experimenta a sí mismo.

Asimismo, lo manifestado por cada participante se enlaza a lo conceptualizado por Day en relación a por qué es esencial la pasión:

El diccionario define la “pasión” como “un sentimiento muy intenso”. Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada), pero también puede limitar una visión más amplia y llevar a una persona exclusivamente en pos de una convicción que se abraza apasionadamente a expensas de otras cosas. La pasión no es un lujo, una floritura o una cualidad que sólo posean unos pocos docentes. Es esencial para una buena enseñanza. (Day, 2011, p. 27)

De manera explícita se pone sobre el tapete la dimensión ética, y se evidencia que en la vida de los/as maestros/as comprometidos “(...) *no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional. No se privilegia lo uno sobre lo otro.*” (Day, 2011, p. 32). Se destaca el amor en el centro de la buena enseñanza, como también la enseñanza como profesión orientada al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto. En este sentido hay un encuentro claro con palabras de Freire: “(...) *Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar*” (Freire, 1997, pp. 8-10).

Al indagar sobre *¿qué creen que ha originado y/o fortalecido en ustedes la construcción de su pasión por enseñar?*, vuelven a movilizarse la diversidad de voces.

El origen de su propia pasión para Macarena surgió en sus primeras prácticas al observar lo que docentes co-formadoras hacían en las aulas, y el fortalecimiento a lo largo de toda la carrera.

Analía expresa que el placer por enseñar se vio fortalecido durante todo el trayecto de las prácticas del Profesorado, ya que se encontró con docentes que tienen un amor inmenso y se lo transmitieron. Dentro del Profesorado los/as mismos/as profesores/as también la incentivaron a que pruebe más y derribe sus propias barreras, a trabajar para poder crecer y así transmitir el amor.

Nahir manifiesta lo que siente que la ayudó a decidirse a estudiar y a apasionarse

(...) lo que marcó ese amor fue tener una hija, e imaginarme que los docentes que tenga ella en el futuro la marquen tanto, que dije, yo puedo lograr eso en otros chicos y lo vivencié de eso, desde el nacimiento de mi hija imaginándome así. Y esta pasión se fue fortaleciendo, como le dije cuando me presenté en que podía traer a ella a cursar acá. La pasión de mis profesores, que realmente se siente, como alumno cuando tenés un profesor apasionado se siente porque se transmite. Y fue creciendo así más mi pasión, mi vocación y después cada aula que fui habitando con esos chicos que te miran con una calidez, con un amor que se nota que lo que vos estás haciendo o en el lugar que estás, está bien y que todavía puede estar mucho mejor, hace que la pasión todavía vaya creciendo y que uno se dé cuenta que realmente no hay límites para eso, que no hay límites.

Danisa se remonta a su propia respuesta al primer interrogante

Bueno, yo creo que, como ya lo expresé en la primera pregunta quien dio origen a esta pasión fue la docente que me marcó para bien y que me ayudó a ..., me ayudó a decidirme para estudiar esta carrera, y el transcurrir con mis, mis caídas, por así decirlo, volver a levantarme, creo que todo, todo lo que yo pensé que en un principio eran obstáculos, creo que fueron reafirmando lo que yo quería hacer, sí que, esta pasión, o sea, esta pasión se reafirmó con tantos obstáculos que en realidad, hoy por hoy me doy cuenta que no, que todo lo que yo pensé que eran un obstáculo, hoy en día me fortaleció, y terminé realmente reafirmando esta pasión, reafirmando como yo quiero estar el día de mañana delante de un aula, con todas las cualidades y las virtudes que tenía esa docente, y bueno y en este camino no estuve sola, sí, estuvieron muchas personas a la par mía que también contribuyeron a reafirmar la pasión por enseñar, por aprender y por seguir, y seguir avanzando.

Asimismo, las palabras de Dianela fueron

Lo que en mí originó la pasión, no solo de enseñar sino de vincularme con los más chicos, porque yo también arranqué la carrera con un nene de un año y alguito, que, comentario aparte, era medio triste dejarlo en una guardería para poder venir a estudiar, pero hoy estamos los dos chochísimos, y experiencia personal de no poder ver mis sobrinos, entonces yo quería tener contacto con chicos y en las primeras experiencias en las aulas me daba cuenta que también había otras realidades, que yo quería ayudar también, así como me quería ayudar en lo personal, quería ayudar a otras realidades e inevitablemente eso se fue reforzando con apoyo dentro del profesorado, con apoyo de compañeras, sobre reflexionar sobre todas las realidades que vemos, entonces la pasión se fue como agrandando cada vez más, que hasta el punto de hoy en día yo quiero entrar a las aulas, poner mi granito de arena y empezar entre comillas como hice en una publicación de face, empezar a rescatar también a esos chiquitos y a contagiarlos de pasión y a realzar esto que veníamos hablando de que se puede, de que lo van a lograr, de que ellos van a ser grandes personas, que nada es malo, porque todo tiene un fin, tiene un límite, y si bien podemos estar atravesados por cosas malas, pero siempre de todo lo malo, hay algo bueno sin dudas.

Por su parte, Melina comparte

Bueno, yo creo que todo comenzó con las prácticas, cuando llegamos al aula donde los chicos están muy estructurados y llegamos nosotras con todas esas cosas, unos payasos, saltando... (risas), es como que los entusiasmos a ellos, los llenamos de pasión y por ahí aprendían cosas que a nosotros mismos nos sorprendían. Entonces considero que acá en el instituto a través de la trayectoria de prácticas fue cuando me fui apasionando". Andrea compartió "Bueno, yo si bien desde chiquita ya sabía que quería ser docente, cuando llegué al profesorado me encontré con muchos docentes, nuestros profesores, que me transmitieron esa pasión por enseñar y por aprender, y la verdad que ahora me voy con mucha más pasión con la que vine.

Betiana toma la palabra manifestando algo que pone especialmente sobre el tapete la categoría de compromiso social

Bueno, yo no sabría definir cuál fue el origen de mi pasión, lo que sí sé, lo que tengo claro que un detonante, un activador es la desigualdad, que para mí es un motivo muy grande, pero antes yo pensaba, yo quiero ser un héroe para los chicos y hoy lo pienso de otra manera, no quiero ser ningún héroe, sino simplemente quiero hacer mi trabajo, que es asegurarle el derecho a la educación y a la igualdad abrazando la diversidad. Se traduce, al principio era todo complejo, pero ahora todo se va traduciendo en cosas cada vez más sencillas, es eso nada más.

Isabel concluye expresando

Yo desde un principio supe lo que no quería para mi transcurso en la docencia, entonces me llevó a buscar lo que quería al entrar al instituto, sí, ver el otro lado, volvernos resilientes ante las situaciones que vivimos en nuestras vidas. Entonces empecé a recorrer este camino, sí, acompañada por, para mí muchos profesores, todos excelentes, desde todo lo que me brindaron y por personas por el hecho de las prácticas, no lo hice sola, lo hice junto a personas que realmente y compañeras que realmente me voy apreciándolas muchísimo. Yo siempre digo que uno debe amar al otro, no solo querer, no quiero cuando poseo, sino amar para dejarlo ser libre, y que vuelva siempre a nosotros y eso también lo transmito en el vínculo aula, sí. Fue una construcción que fui haciendo todos estos años, donde descubrí seres magníficos desde muchos lugares, más allá de nuestras virtudes y diferencias dentro de las aulas y en nuestro instituto mismo fue mágico conocer a muchísimas personas. De no haber estado acá no lo podría haber logrado, así que también eso, eso también reavivó mi pasión. No estamos solas y no estamos solas dentro de la institución, y cuán importante es apoyarnos en el otro como par. Y ni hablar dentro del aula. Así que frente a cada

adversidad yo sé que nunca voy a estar sola... Que vos a salir de la institución y que voy a tener profesores que me van a seguir aguantando y que voy a tener docentes que también voy a saber que, si necesito, están. Así que me voy abrazada a eso. Me voy abrazada al amor que me brindaron desde todos los sentidos, y en la esperanza en que todo va a cambiar, porque el futuro está en ellos. Así que todo va a cambiar, yo siento que esto va a cambiar, por nosotras y por ellos.

Tanto en la consideración sobre el origen de la pasión por enseñar como en su fortalecimiento, se conjugan personas significativas, prácticas, convicciones, deseos, esperanzas, luchas, momentos..., alguien y/o algo acontecido que podría ser una especie de detonante que genera esa fuerza que se involucra en el sentido de la pasión por enseñar. Las miradas compartidas por las participantes del grupo focal se conjugan en gran parte con lo conceptualizado por Porta, Álvarez y Saraza (2009) como prácticas memorables que son recuperadas desde las voces de los/as estudiantes. Relatos de la vida personal, de sus historias como estudiantes y convicciones que se fueron construyendo se van entrelazando al explicar aquello que ha originado o fortalecido la construcción de la pasión por enseñar.

Entre las voces se manifiesta con fuerza la convicción de que la desigualdad se constituye en un motivo sostenedor de la pasión, cuando Betiana expresa con precisión *“lo que tengo claro que un detonante, un activador es la desigualdad, que para mí es un motivo muy grande (...)”*. Esta cita nos lleva a inferir que a veces esa fuerza motivadora de la propia pasión proviene de un principio ético sostenedor de la práctica, puesto que Betiana enfatiza *“(...) quiero hacer mi trabajo, que es asegurarle el derecho a la educación y a la igualdad abrazando la diversidad (...)”*. En este sentido, lo manifestado se entrelaza con la interpretación compartida por Porta, Aguirre y Bazán, quienes han expresado *“creemos que debemos abordar la práctica como el resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo.”* (Porta, Aguirre y Bazán, 2017, p. 25).

Al hacer foco en el interrogante *¿qué dispositivos dinamizados en los Talleres de Práctica de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”, y qué características de los mismos, consideran que contribuyeron a generar/originar y/o fortalecer la construcción de su pasión por enseñar?*, en primer lugar, se comparte la lectura de lo que se entiende por dispositivo

Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es,

a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no.

Como señala Souto (1993, 1999), se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que los diferencia del método y la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y, además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del 'hábitus' profesional. (Sanjurjo, 2009, p. 32)

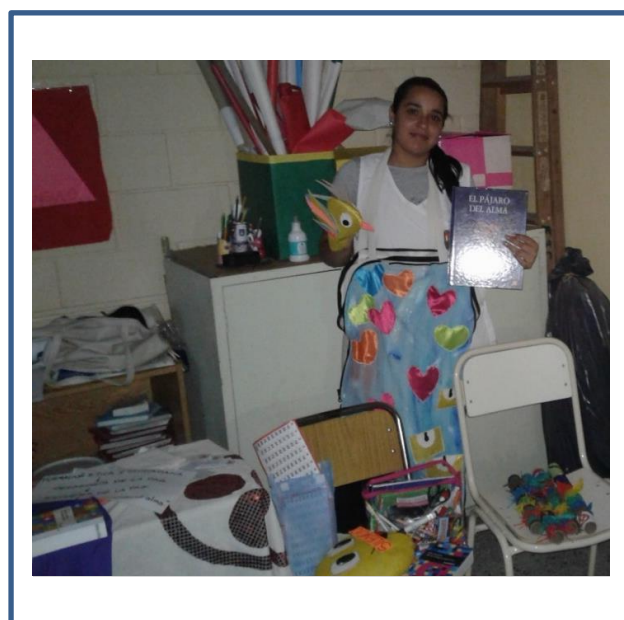
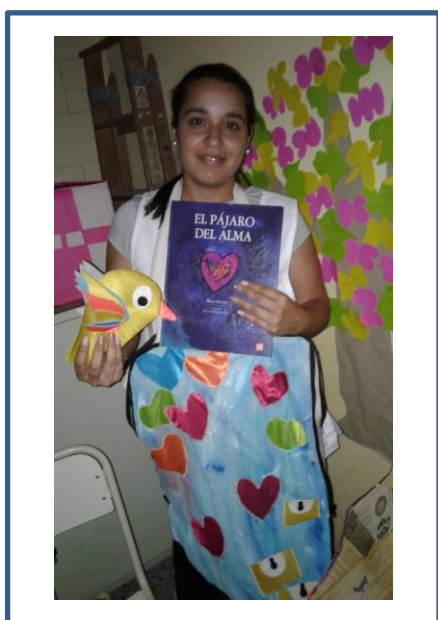
En lo manifestado durante el intercambio del grupo focal, se evidencia claramente cómo se entrecruzan las categorías “reflexión sobre la práctica”, “compromiso social y la compasión por el otro”, “ayuda mutua entre estudiantes y docentes”, y “sentimiento de amor/plenitud”, a partir de los relatos y explicaciones brindadas sobre características de los dispositivos elegidos.

Leer, analizar, comprender, interpretar, construir categorías y volver a releer los textos desde éstas, se vivencia también como jugar con un caleidoscopio, ya que si estas categorías y otras las pensamos como colores y figuras del mismo, al leer y releer, girar y girar, por momentos se destaca la trama reflexiva en torno a la práctica, en otros el compromiso social y la compasión por el otro, en otros la ayuda mutua, y el sentimiento de amor/plenitud, entrecruzados, formando partes de un todo dinámico, donde cada categoría se ve más de acuerdo al giro y perspectiva desde la cual se observe. Asimismo, este caleidoscopio puede imaginarse como un instrumento musical, donde los sonidos mismos se entrecruzan como categorías. Textos que, al ser recorridos una y otra vez, manifiestan aquello que se vive, se siente, se reflexiona, como apasionante.

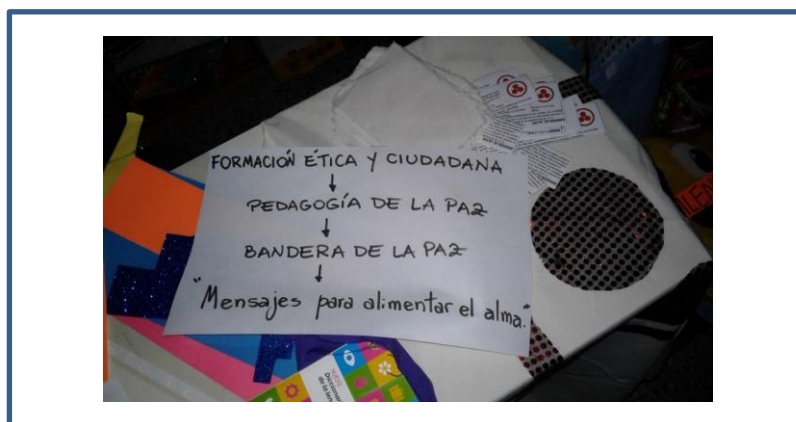
Nahir expresa

Bueno la verdad que sí, ni bien leía y después escuchaba a Sandra lo que entendemos por dispositivo, hice como un recorrido de los cuatro años de mi formación, donde fuimos aprendiendo no solo qué era un dispositivo, sino como herramienta que favorece en el proceso de construcción de enseñanza- aprendizaje, pero sin duda pensé en la construcción de mi portafolio en la que evidencié todo esto en conjunto, donde yo pude ser creativa, pude imaginar de qué manera yo quería estar con los chicos en el aula y compartir en la enseñanza, el aprendizaje. Donde, además de manera reflexiva, pude también yo, de manera introspectiva y reflexiva ver cuál era la mejor manera, cuál era la mejor herramienta, qué sea algo que todos los chicos que estén dentro del aula puedan trabajar, que se sientan cómodos, felices, que deje una huella en cada uno de ellos. Entonces realmente desde la construcción del portafolio pude reflexionar de la teoría, pero también desde la práctica, recordando cada una de mis prácticas cuando con los chicos, en cada una de las escuelas, en los diferentes contextos, diferentes chicos, intereses, inquietudes, y realmente creo que todo eso me ayudó a construir mi portafolio, y realmente fui muy feliz en hacerlo, en defenderlo y pensar que tengo todas esas herramientas, y todo eso para llevar al aula y compartir con los chicos, realmente fue muy lindo hacerlo, realmente, me encantó.

Al hacer este análisis, releo desde el rol de investigadora, y recuerdo asimismo cuando como profesora junto a mis compañeros/as docentes, cada estudiante compartió su portafolio, buscando y encontrando estas imágenes registradas en el cierre del cursado de Taller de Práctica IV y Ateneo (2018), y otras encontradas entre los registros de la cátedra. Siguiendo a Augustowsky (2007) en el texto “El registro fotográfico en la Investigación Educativa”, las fotografías recuperadas y traídas a este espacio e instancia del proceso de investigación, se constituyen en testimonios de las prácticas relatadas, que nos permiten también acceder a huellas de lo acontecido.



Fotografías tomadas en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Nahir Andrada y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observan algunas producciones del portafolio de Nahir Andrada.

Dianela

Sí, yo, exactamente pensé lo mismo, lo primero que se me vino a la cabeza fue mi portafolio, donde le puse todos estos condimentos que yo venía acumulando a lo largo de mi carrera. Me senté, lo pensé y dije quiero llevar todo esto para compartir con ellos también, que a mí me hicieron muy feliz, entonces me encantaría poder brindárselos a ellos también. Y sin dudas es algo que ayuda a crecer, y a reflexionar y a pensarlo, fue justamente el cuaderno a para la reflexión, donde también siento que crecí muchísimo, pensando justamente en cada una de estas prácticas, en cada una de estas aulas donde habité las distintas realidades y cómo poder abordarlas desde distintos soportes teóricos que me ayudaron a entender muchísimas cosas, hasta a mí poder pensarme a futuro cómo las manejaría, qué estrategias debería adoptar. Entonces son dos dispositivos que para mí son fundamentales, tanto el portafolio, como para ir a compartir, como el dispositivo del cuaderno para reflexionar permanentemente sobre eso que voy a compartir también.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Dianela Ponce y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observan algunas producciones del portafolio de Dianela Ponce.



Fotografías de las portadas del “diario del quehacer pedagógico” y “cuaderno de reflexiones para el diálogo” de Dianela Ponce.

Melina

Bueno, uno de los dispositivos como dijeron las chicas es el portafolio, donde uno va haciendo un recorrido de toda su carrera, y también otro que me sirvió mucho a mí en lo personal, fueron los grupos pedagógicos y las parejas pedagógicas dentro del aula, que ayuda mucho a la hora de planificar y sentirte segura dentro del aula, por más de que ahora vamos a estar solas, pero esa compañía es como que te va ayudando también, así que lo que voy a proponer cuando Nahir sea Ministra de Educación, voy a proponer que haya dos docentes en el aula (risas).



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Melina Riboldi y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la práctica de residencia de Melina Riboldi donde se encuentra acompañada por su pareja pedagógica.

Andrea

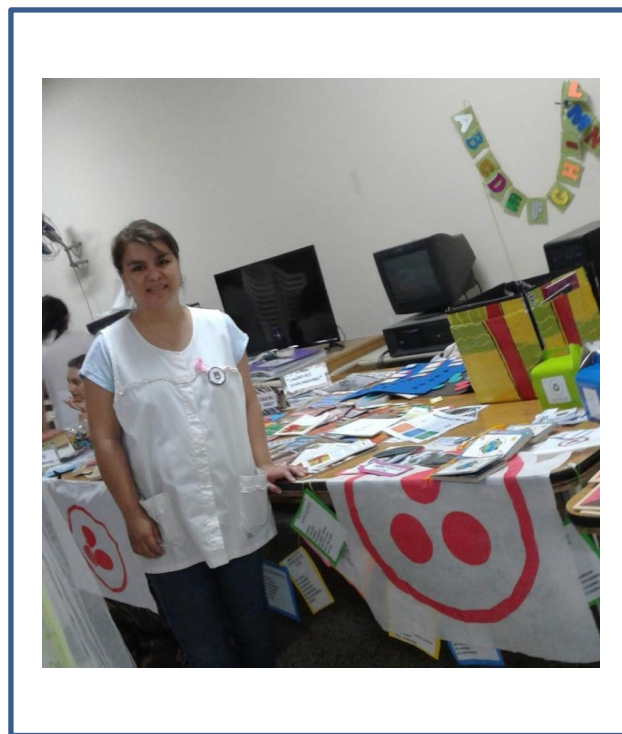
Bueno, a mí el dispositivo que me favoreció, bueno, en realidad fueron todos, pero el que más, como que me hizo reflexionar mucho fue el diario del quehacer pedagógico, que ahí era un momento en que uno reflexiona en palabras digamos, lo que hizo, pero después lo tiene que escribir y ahí se da cuenta de muchas cosas que por ahí fallaron o cosas que uno hizo bien. Eso fue para mí, muy bueno.



Fotografías de las portadas del “diario del quehacer pedagógico” y “cuaderno de reflexiones para el diálogo” de Andrea Alegre.

Betiana

Bueno, yo destaco también el portafolio porque realmente fue una acreditación de toda nuestra trayectoria, y el plenario también me gusta mucho como dispositivo, y no sé si encaja dentro de los dispositivos, pero el video de Semillán, o sea, para mí, grabado, a full.



Fotografías tomadas en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Betiana Cardozo y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observan algunas producciones del portafolio de Betiana Cardozo.



Fotografías tomadas en “plenarios de prácticas” donde se observa a Betiana Cardozo acompañada por sus grupos pedagógicos.

María Isabel

Destaco como positivo, dispositivo, el portafolio, que fue sentarme y elegir mi mundo, mi construcción para llevar al aula, donde lo pensé de tal manera que fue increíble porque busqué la forma de poder utilizarlo con otros contenidos, que no sea..., de... que pueda dar... lo siga reutilizando, si, que por más que pase, que pase a un segundo ciclo, ir utilizándolo que cambie de escuela, que cambie los temas, seguir utilizándolo, y eso me apasionó, saber que lo voy a poder llevar siempre. Es repesado, pero voy a poder llevarlo, y en realidad creo que, como dispositivos fueron todos significativos, pero a mí me tocó particularmente ese.



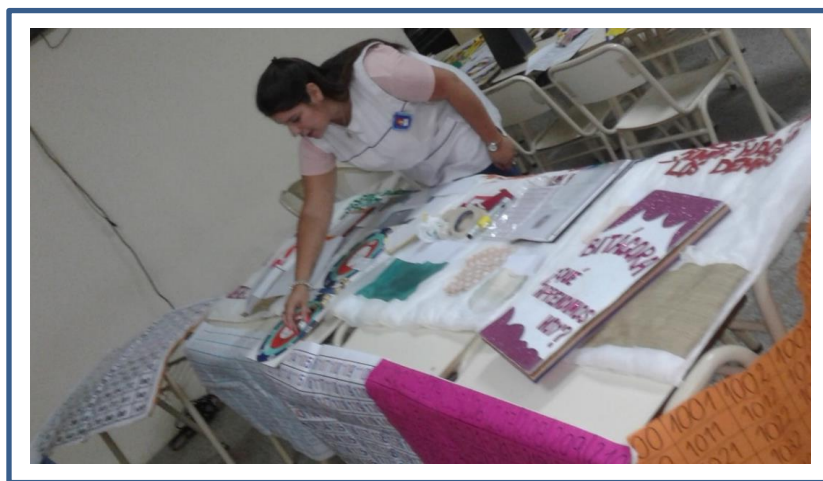
Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a María Isabel Salas y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a María Isabel Salas y algunas de las producciones de su portafolio.

Macarena

Bueno, yo como dispositivo destaco el portafolio, como decían mis compañeras, porque es, la construcción de lo que veníamos aprendiendo a lo largo de toda la carrera, y de lo que deseamos que los niños el día de mañana vayan aprendiendo, y también el diario de reflexión, porque nos ayuda a reflexionar, acerca de nuestra práctica, a pensar en los errores, en los aciertos, en muchas cosas para seguir enriqueciéndonos, y también la clase en sí, donde íbamos charlando acerca de las prácticas de todas las compañeras para enriquecernos unas con otras acerca de lo que iba aconteciendo en cada práctica.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Macarena Aranda y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observan algunas producciones del portafolio de Macarena Aranda, y fotografía de las tapas de su “diario del quehacer pedagógico” y “cuaderno de reflexiones para el diálogo”.



Primera clase del cursado del Taller de Práctica IV (2018).

Analía

Bueno, yo creo que un dispositivo muy fuerte que se dan dentro del profesorado es el cuaderno de reflexiones del quehacer, porque es un dispositivo que nos permite reflexionar, analizar nuestras acciones, de una manera muy detallada. Creo que es muy importante porque, podemos volver siempre a él y siempre le vamos a encontrar un significado diferente, porque vamos a estar en continua construcción nosotras mismas y en crecimiento, que cuando volvamos a páginas anteriores, vamos a ver qué, tal vez estábamos equivocadas, o acertadas, y creo que es un dispositivo que nos ayuda y nos nutre como docentes y como personas. Creo que este dispositivo da pie a que podamos realizar nuestro portafolio, y ahí demostrar todo este compromiso, este amor que tenemos, mediante las distintas actividades y los distintos recursos que implementamos en el mismo.



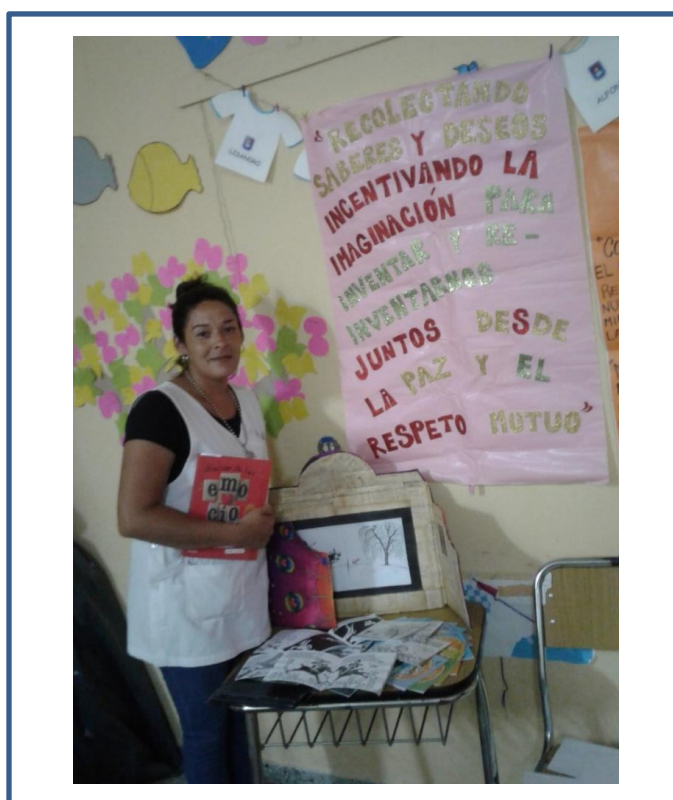
Fotografías de las tapas del “diario del quehacer pedagógico” y “cuaderno de reflexiones para el diálogo” de Analía Cevalán.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Analía Cevalán y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografías tomadas en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Analía Cevalán y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Analía Cevalán y algunas de las producciones de su portafolio.

Macarena agrega:

Y también, rescatar el avance, porque si nos ponemos nosotras a leer nuestro diario, no va a ser lo mismo lo que escribimos en primer año, que por ahí mucho no estábamos interiorizadas con él, a lo que hoy reflexionamos en cuarto año, después de toda una trayectoria que fuimos teniendo.

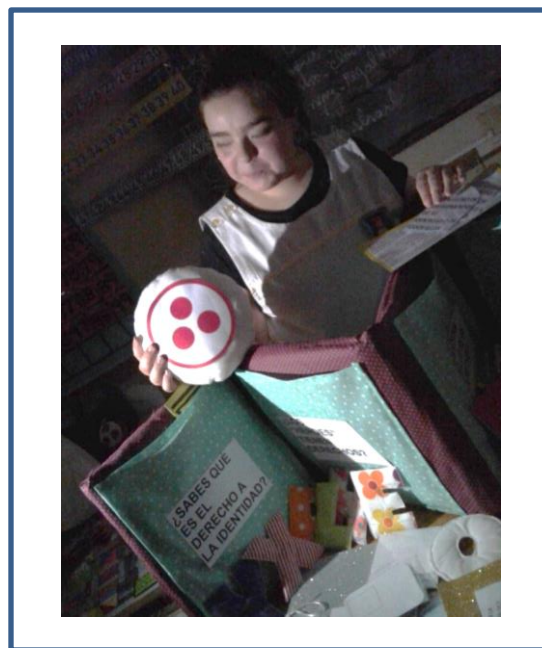
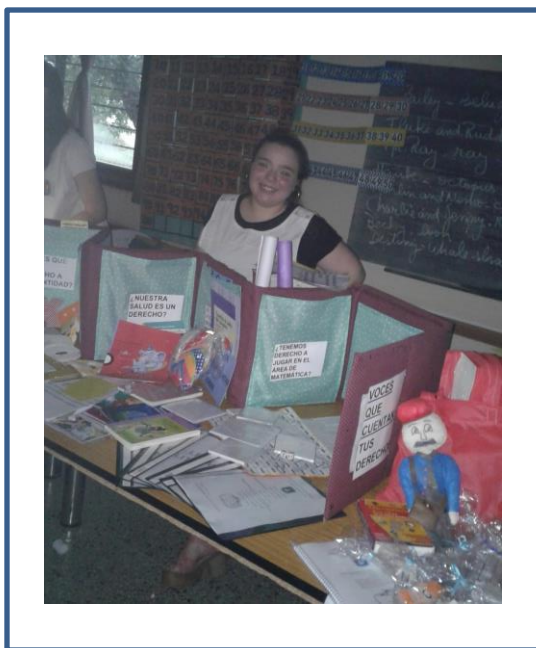
Analía asimismo agrega *“Iba a decir lo mismo que vos Maqui”*.

Danisa

A mí el dispositivo que... al que yo volví cada vez que tenía que escribirlo en cada práctica, fue el diario de reflexiones de la propia práctica, porque me miraba en las prácticas de segundo o de tercero, yo veía y leía cada vez que lo tenía que volver a escribir, leía las hojas anteriores y realmente ahí podemos ver la evolución que nosotros tenemos como docentes, ya sea..., yo hay algo que siempre escribía, era el tema de mi voz, y lo escribía en cada cuaderno que hacía, porque yo sabía que era algo en lo que tenía que trabajar y... y llegado a cuarto volví a escribir sobre mi voz, que sigo teniendo un tomo bajo de voz, pero pude reflexionar de que con mi tono bajo de voz también puedo invitar a mis alumnos a trabajar en un ambiente más armonioso. Y entonces, ese fue el que más me fortaleció a mí, en mi práctica, porque vi como fui evolucionando. Si bien hay muchísimas en las que tengo que trabajar, pero esta reflexión a mí me ayudó de poder descubrir que, con mi tomo bajo de voz, incluso puedo invitar a mis alumnos a trabajar en un ambiente más armonioso y más calmo. Entonces fue el que más me marcó. Y el que también me ayudó mucho a descubrir y a decir bueno, esto es lo que yo quiero para el día que me convierta en docente fue la construcción del portafolio, porque yo ya desde el pensarlo, dije lo que quiero, los contenidos que quiero que ellos aprendan, y eran los derechos y saber también, de que es un contenido que se puede abordar en cualquier época del año, pero se debe abordar, porque son sus derechos, y bueno ese portafolio tiene, como yo lo expresé, tiene una parte de mí que, bueno, es mío, y tiene una parte mía.



Fotografías de las tapas del “diario del quehacer pedagógico” y “cuaderno de reflexiones para el diálogo” de Danisa Ponce.



Fotografías tomadas en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Danisa Ponce y algunas de las producciones de su portafolio.



Fotografía tomada en la socialización final del Taller de Práctica IV y Ateneo donde se observa a Danisa Ponce y algunas de las producciones de su portafolio.

Souto (2016) ha expresado que “(...) *el sujeto se forma ayudado por mediaciones*” (Souto, 2016, p. 195). Enlazando esta idea y lo transmitido en las diferentes citas compartidas podemos inferir que cada dispositivo y abanico de características expresados se han constituido en mediaciones que han incidido en la construcción de la pasión por enseñar, más allá de que esta pasión pueda tener su origen en otras situaciones.

Según Sanjurjo (2009), los dispositivos son artificios complejos provocadores de transformaciones. De acuerdo a lo expresado por cada participante del grupo focal inferimos que los dispositivos y sus características, han involucrado en su constitución condiciones que posibilitaron incidir en la construcción de la pasión por enseñar, desde la perspectiva de quienes han sido estudiantes de formación docente.

El instante en que se dinamizó la lectura de “Lo que quiere decir amar” de Daniel Pennac (2008), fue un instante de apertura al cierre del grupo focal. Solo se manifestó luego de leer el texto, una invitación a modo de interrogante en cuanto a si deseaban compartir algo sobre la lectura compartida.

Dianela

Me gustó mucho esta última parte, que decían ustedes creen que... a uno en particular le decía, vos crees que no sabés nada... No... Realmente sabés un montón, y cosas que nosotras hasta como docentes por ahí ignoramos, no es que por ser docentes sabemos todo. Entonces me gusta remarcar eso.

Nahir

A mí me gustó que lo quiero leer para que sea textual, donde dice: en su presencia, en su materia, nacía yo para mí mismo, pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme, realmente así.

Realmente yo, me sentí muy identificada, y es lo que quiero lograr en todos mis alumnos, que se sientan, ellos, propios, al menos, cuando trabajen conmigo.

Danisa

Y que se olviden un poco de toda la mochila pesada con la que vienen. Que se olviden, por esas horas que compartimos. Que se olviden y que puedan ser ellos, y que puedan confiar y nos puedan contar, pero sobre todo sacarlos un poquito del contexto tan difícil con los que muchos vienen, y llevan a la escuela.

Macarena

Además de lo que dicen las chicas, yo a medida que lo íbamos leyendo, lo sentí como si esos profesores eran los profes de acá del instituto, y que todo eso lo fueron marcando en mí, en toda la trayectoria. Por ahí íbamos leyendo y le decía a la Ani... Y bueno eso, como que... lo sentí acá en este instituto.

De estas palabras podemos inferir que el amor en la formación docente es esencial y este puede provenir de diferentes modos, siendo clave la transmisión del sentimiento de confianza como indispensable en cualquier trayecto de formación. Esta inferencia se enlaza a lo que ha expresado Freire, quien manifestó que sin la amorosidad el propio proceso de enseñar pierde significado. Asimismo, Day ha dado gran importancia a la confianza relacional como constitutiva de la pasión por enseñar.

Para cerrar, se planteó la pregunta *¿qué otras cuestiones de su formación en la práctica o en su paso por el Profesorado, creen que incidieron en la construcción de su pasión por enseñar?*

Algunas voces manifestaron su agradecimiento por el acompañamiento vivenciado en la carrera y me sentí también cobijada por las palabras de amor transmitidas hacia mi persona.

En esta instancia de cierre del grupo focal tan emotiva, ajusto el caleidoscopio hacia aquellas palabras que pueden considerarse características necesarias en cualquier dispositivo de formación, y estas se sintetizan en: acompañamiento, contención, cobijo, ayuda. En el rol de investigadora el sentir está presente siempre, y me he emocionado mucho, en especial cuando Dianela expresa

Sí, por ahí, hoy yo cuando compartí esto de donde comenzó, donde se originó mi pasión, que lo trasladé un poquito a situaciones personales, creo que acá en el profesorado se me ha brindado el espacio y la contención y el cobijo, y la ayuda también, para atravesar las dos situaciones, mi situación como estudiante, de preocuparme por mí, de luchar por lo que yo soñaba y sigo soñando, porque no se termina, y también de buscar soluciones, o posibles caminos y ver la luz donde yo pensaba que solo había oscuridad. Así que todo hizo a mi formación, y todo va a seguir haciendo a mi formación constante como persona y como docente.

VI.2.3. Conclusiones parciales a partir del grupo focal

Centrando la mirada en los dispositivos de formación que las participantes del grupo focal fueron expresando, desde el análisis se puede concluir que casi todas las voces expresaron que el portafolio, es decir, el trabajo de integración del Taller de Práctica IV y Ateneo lo consideran como un dispositivo de incidencia en la construcción de la propia pasión por enseñar. Asimismo, fue nombrado varias veces el diario del quehacer pedagógico, dinamizado en todos los Talleres de Práctica de primero a cuarto año. Se mencionaron los grupos y parejas pedagógicas en las prácticas, el plenario de prácticas, la clase en sí, y un video sobre una

conferencia de Josefina Semillán “Ser, pertenecer y educar” (en el marco de una clase de Ética, trabajo docente, derechos humanos y ciudadanía, materia en la cual soy profesora también).

Teniendo en cuenta que, la presente investigación se focaliza en indagar especialmente no solo qué dispositivos sino qué características de los dispositivos inciden en la construcción de la pasión por enseñar en los estudiantes de formación docente, es relevante ir focalizando la lectura desde los giros del caleidoscopio en la comprensión de los aspectos que forman parte de las características de los dispositivos elegidos desde las voces de las estudiantes, hoy docentes.

Desde la relectura del material del grupo focal se interpreta que los dispositivos de formación pueden favorecer los procesos de construcción de la pasión por enseñar, y a continuación se expresan las características de los dispositivos que en conjunto inciden en esta construcción. Estas características se han ido manifestando durante el diálogo compartido.

- ❖ Permiten la creatividad, reflexión y la imaginación sobre la manera de estar y compartir la enseñanza con los alumnos para posibilitar su felicidad.
- ❖ Posibilitan la reflexión desde la teoría y la práctica, y la construcción a partir de recuperar prácticas.
- ❖ Hacen que pueda sentirse encanto y el hecho de dinamizar herramientas en la práctica.
- ❖ Dan lugar para que pueda compartirse lo que hace feliz a uno mismo y al otro.
- ❖ Ayudan a crecer, a entender, a reflexionar, a pensar las prácticas y como abordarlas desde distintos soportes teóricos.
- ❖ Posibilitan la ayuda para construir y sentir seguridad.
- ❖ Mediante la escritura se posibilita la reflexión y el espacio para darse cuenta de errores y aciertos, nutriéndose como docentes y como personas para el fortalecimiento de la práctica y ver la propia evolución.
- ❖ Permiten elegir el propio mundo y ser uno mismo, la propia construcción para llevar al aula y plasmar lo que se desea para los niños en el aprendizaje.
- ❖ En sí ayudan a reflexionar acerca de la propia práctica, a pensar en los errores, en los aciertos y rescatar avances y en diversidad de aspectos para seguir enriqueciendo la enseñanza, al analizar las propias acciones.
- ❖ Posibilitan la charla y el enriquecimiento mutuo entre compañeras al dialogar sobre lo que acontece en las prácticas.

- ❖ Dan lugar para que se pueda demostrar el compromiso y el amor, mediante las distintas actividades y recursos.
- ❖ Ayudan a confiar en uno mismo y a descubrirse a sí mismo, permitiendo que cada uno sea uno mismo.
- ❖ Brindan espacio, contención, ayuda, cobijo, permitiendo sentir el acompañamiento.

En estas características se entrecruzan conceptos tales como “reflexión sobre la práctica”, “compromiso social y la compasión por el otro”, “ayuda mutua entre estudiantes y docentes” y “sentimiento de amor/plenitud”, como categorías constitutivas de los dispositivos que inciden en la construcción de la pasión por enseñar.

Del análisis realizado se puede concluir parcialmente que, si bien el origen de la pasión por enseñar puede estar manifestado en lo transmitido en experiencias junto a personas significativas, situaciones que han desencadenado sentimientos y convicciones, prácticas que dejaron huellas, y esto puede acontecer en diferentes momentos de cada historia de vida, como por ejemplo en la infancia, quizás por la influencia de una maestra u otra situación, los dispositivos de formación en el Profesorado de Educación Primaria pueden desencadenar o bien fortalecer la pasión ya iniciada, ya que los mismos pueden involucrar características para generar las condiciones que posibiliten la construcción de prácticas apasionantes.

VI.3.1. Abordaje de Encuestas

Siguiendo con el trabajo de campo, en base a las categorías anteriormente construidas a partir del análisis del grupo focal, “reflexión sobre la práctica”, “compromiso social y la compasión por el otro”, “ayuda mutua entre estudiantes y docentes”, y “sentimiento de amor/plenitud”, se elaboró una encuesta a fin de recolectar información en base al conocimiento de diferentes dispositivos de formación dinamizados en los Talleres de Práctica, conocidos por formar parte como docente del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31.

De acuerdo a García Ferrando (2000), la encuesta puede utilizarse como medio de acceder al conocimiento de fenómenos sociales, en primer lugar, porque es una técnica disponible para el estudio de actitudes, valores, creencias y motivos. En segundo lugar, tiene amplia aplicabilidad entre los grupos humanos. En tercer lugar, permite recuperar información sobre hechos pasados, y como cuarta razón, se facilita la estructuración de la misma para recuperar y analizar datos. Asimismo, expresa la necesidad de “(...) *operacionalizar conceptos* (...)” (García Ferrando, 2000, p. 171), antes de la elaboración e implementación de la misma, para luego proceder al procesamiento de la información y al análisis. Por lo cual, este proceso se realizó en base al marco teórico sobre la pasión por enseñar que posibilitó desde el análisis elaborar las categorías construidas a partir de la información del grupo focal.

La intención fue implementar la encuesta a fin de acceder a un panorama generalizado de lo que piensan desde la perspectiva de cuando fueron estudiantes, de cada uno de los dispositivos en relación a las categorías construidas sobre la pasión por enseñar, y de esta manera la información recolectada podría ser de ayuda para tomar decisiones en cuanto a la selección de estudiantes ya egresadas que podrían realizar la escritura de la autobiografía y la entrevista de manera individual, teniendo en cuenta también lo aportado en el grupo focal. Es decir que la implementación de ambos instrumentos, grupo focal y encuesta, permitirían tomar decisiones de los pasos a seguir en los siguientes instrumentos metodológicos para seleccionar con quienes se continuaría trabajando en el recorrido siguiente.

(SE ANEXA LA “[ENCUESTA DISEÑADA](#)” EN LA PÁGINA 259,
Y LAS “[ENCUESTAS RESPONDIDAS](#)”
EN LA PÁGINA 276)

En cuanto a la convocatoria, nuevamente se realizó una solicitud por correo electrónico a la totalidad de estudiantes (veintiséis) que terminaron de cursar el Taller de Práctica IV y Ateneo en el año 2018, de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”. El mail fue enviado el 17 de junio de 2019, momento en que ya habían egresado.

Hola a todas...

Espero que se encuentren muy bien...

Me comunico en esta ocasión, para invitarlas a participar de la realización de la encuesta adjuntada, en el marco de la Maestría en Práctica Docente (UNR), en relación al proceso de tesis que estoy realizando junto la directora de la misma, Dra. Liliana Sanjurjo, y co-directora Dra. María Soledad López, cuyo TÍTULO es: “INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”.

Quien lo desee, tendría que contestar la misma bajando el archivo y luego enviarlo a mi correo volviéndolo a adjuntar.

Desde ya muchas gracias, ya que esta participación nos ayuda a comprender más los procesos de aprendizaje, para así mejorar los procesos de enseñanza en la formación docente.

He enviado este mensaje a los correos que he encontrado guardados en mi archivo. Por favor les pido que, si alguna de ustedes se da cuenta que no le ha llegado a alguna compañera, le/les hagan llegar este correo, o me avisen para poder enviarlo.

*Por favor, agradecería que hagan llegar las respuestas hasta el **viernes 5 de julio de 2019**, a fin de seguir avanzado en este complejo proceso.*

Quedo a disposición para cualquier consulta.

Cariños a todas, e infinitas gracias...

Sandra

Invitación mediante correo electrónico para participar de la realización de la encuesta.

Fueron respondidas cinco encuestas, de las cuales dos estudiantes/egresadas habían participado del grupo focal, y tres participaban por primera vez en el trabajo de campo.

VI.3.2. Análisis de las encuestas

La consigna para responder la encuesta fue

Escribir en el casillero correspondiente, el número que considera que representa lo que usted piensa en cuanto a si los **dispositivos** explicitados han contribuido en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de los siguientes aspectos: reflexión sobre la práctica, compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, ayuda mutua entre estudiantes y docentes, sentimiento de amor/plenitud. Asimismo, se propone en el último casillero que realice las aclaraciones que crea conveniente en cuanto a la posible incidencia en su historia personal.

La clave de respuesta propuesta fue: “**0:** No ha contribuido, **1:** Ha contribuido poco, **2:** Ha contribuido medianamente, **3:** Ha contribuido ampliamente y **4:** Ha contribuido muy ampliamente”.

Las respuestas de cada encuesta se trasladaron a los siguientes cuadros de volcado de información, desde los cuales se posibilitan análisis a partir de lo manifestado en las puntuaciones otorgadas en cada dispositivo en relación a cada categoría. Asimismo, las aclaraciones revelan en sí mismas aportes reflexivos a las respuestas seleccionadas.

Taller de Práctica I	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4				3					3		
Verónica			2					2					2					2			En el primer año de mi carrera me costó mucho comprender su importancia para la formación.
Andrea					4					4					4					4	
Florencia			2					2						3				2			
Nahir					4					4					4					4	Considero muy valioso lo aprendido y reflexionado en el área, tal vez con temores y errores por ser el primer año, pero así mismo ha marcado felizmente mis inicios en la carrera.

TOTAL			2		3			2		3			1	2	2			2	1	3	
--------------	--	--	---	--	---	--	--	---	--	---	--	--	---	---	---	--	--	---	---	---	--

Autobiografía Escolar	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana				3						4				3							
Verónica					4				3						4				3		La realicé este año, en otra carrera que hago, creo es de suma importancia reflexionar sobre nuestra escolaridad.
Andrea				3					3					3					3		
Florencia			2						3					3				2			
Nahir					4					4					4					4	Sin dudas el primer año es en el que cada uno comienza a fortalecerse en el bello camino que está recorriendo, y vivirlo plenamente apasionado es lo que facilita seguir y querer mejorar día a día.
TOTAL			1	2	2				3	2				3	2			1	2	1	

Taller de Práctica II	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	

Giuliana					4					4				3				3		
Verónica					4					4					4					4
Andrea					4					4					4					4
Florencia				3						4				3				3		
Nahir					4					4					4					4
																				Fue un año donde seguí afianzando mi vocación y amor por la profesión, donde el contacto con los niños en las escuelas me demostraba que estaba en el mejor camino, y donde la contención de mi profesora fue fundamental.
TOTAL				1	4					5				2	3				2	3

Taller de Práctica III	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4				3					3		
Verónica					4					4					4					4	Ir construyendo nuestra vocación mediante la reflexión cotidiana nos hace repensar cada praxis de una manera distinta, creciendo y nutriéndose de nuevos saberes y estrategias.
Andrea					4					4					4					4	
Florencia					4					4					4					4	
Nahir					4					4					4					4	Solo puedo decir que fue magnífico todo lo vivido y aprendido en la cátedra, el hecho de recordarlo me emociona y parece

																	que aun lo estaría viviendo.
TOTAL					5					5					5		

Taller de Práctica IV	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4					4				3		
Verónica					4					4					4					4	Considero un recurso esencial el diario para la reflexión en toda carrera docente.
Andrea					4					4					4					4	
Florencia					4					4					4					4	
Nahir					4					4					4					4	Solo sé que mi trayectoria en el taller de práctica ha tenido su broche de oro ese año. Lo vivido cargó de experiencia y más amor si sentimiento por la docencia.
TOTAL					5					5					5					5	

Ateneo	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4					4				3		
Verónica					4					4					4					4	
Andrea					4					4					4					4	Excelente guía docente

Florencia				3					4				3				3		
Nahir					4				4					4				4	Cada uno de los ateneos me ha fortalecido en las diferentes áreas, complementando el taller y sus reflexiones.
TOTAL				1	4				5				1	5				2	3

Experiencias de práctica en escuelas primarias asociadas	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4				3					3		
Verónica					4					4					4					4	Me fue de mucha utilidad para fortalecerme como docente.
Andrea					4					4					4					4	
Florencia				3						4				3						4	
Nahir					4					4					4					4	Tuve hermosas experiencias en cada una de las instituciones que habité, a veces hay cuestiones que exceden a las personas, que son parte de la institución y que por eso debemos tener presentes nuestros derechos y responsabilidades al momento de realizar una práctica o residencia.
TOTAL				1	4					5				2	3				1	4	

Experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana				3					3					3					3		
Verónica					4					4					4					4	
Andrea					4					4					4					4	
Florencia				3					3					3						4	
Nahir					4					4					4					4	
TOTAL				2	3				2	3				2	3				1	4	

Acompañamiento de docentes/s co-formador/es	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana				3					3					3				2			
Verónica					4					4					4					4	
Andrea				3						4					4					4	
Florencia			2					2						3					3		
Nahir					4					4					4					4	Todos los docentes co-formadores que he tenido han sido amables y solidarios. De los cuales he aprendido mucho.
TOTAL			1	2	2			1	1	3				2	3			1	1	3	

Acompaña- miento de docentes del Profesorado en las prácticas	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana				3						4				3					3		
Verónica					4					4					4					4	Siempre me sentí acompañada y cada sugerencia la incorpore porque consideré que era necesaria para llegar a ser buena docente.
Andrea					4					4					4					4	
Florencia			2						3					3						4	
Nahir					4					4					4					4	No tengo palabras para describir lo que han significado para mí, no solo en la trayectoria de la carrera, sino en mi vida misma, tanto que siento que no hay mejor manera de agradecerles que ser una docente que ama lo que hace, y que quisiera lograr en mis alumnos lo que ellos conmigo. Asimismo creo que nunca será suficiente.
TOTAL			1	1	3				1	4				2	3				1	4	

Diario del quehacer pedagógico	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	

Giuliana					4					4			2				2				
Verónica					4					4					4					4	
Andrea					4					4					4					4	Es una herramienta fortalecedora de las prácticas docentes ya que podemos plasmar las diferentes reflexiones y volver a ellas cuando sea necesario.
Florencia					4					4					4					4	
Nahir					4					4					4					4	
TOTAL					5					5			1		4			1		4	

Cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana			2					2						3				2			
Verónica					4					4					4					4	Un recurso que no debe faltar en ninguna profesión donde se trabaja en equipo.
Andrea					4					4					4					4	
Florencia				3				2						3					3		
Nahir					4					4					4					4	
TOTAL			1	1	3			2		3				2	3			1	1	3	

Prácticas en equipos/grupos pedagógicos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4					4					4	
Verónica					4					4					4					4	Ídem al anterior.
Andrea					4					4					4					4	Contribuye a un aprendizaje/enseñanza recíproco.
Florencia				3						4					4					4	
Nahir					4					4					4					4	A pesar de que a veces el trabajo en equipo puede ocasionar roces por diferentes ideas, intereses, etc., es la mejor manera de demostrar como el diálogo y el trabajo colaborativo nos ayudan a crecer, no solo en lo grupal sino en lo personal, logrando cosas que a veces ni imaginamos. La docencia es mejor si se trabaja en equipo.
TOTAL				1	4					5					5					5	

Prácticas en pareja pedagógica	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4					4					4	
Verónica					4					4					4					4	
Andrea					4					4					4					4	
Florencia					4					4					4					4	
Nahir					4					4					4					4	La mirada de otro siempre ayuda a

																		que seamos mejores en lo que hacemos, y si es de un compañero, el apoyo, a veces, puede generar más cambios.
TOTAL					5					5					5			

Tutorías Cooperativas	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana				3				2						3				2			
Verónica					4					4					4					4	
Andrea					4					4					4					4	Facilita el desarrollo de las prácticas.
Florencia			2					2					2						3		
Nahir					4					4					4					4	Siempre la mirada de quienes llevan con pasión la docencia y la experiencia de cada persona que nos acompaña en las tutorías fortalece aun más nuestras convicciones de seguir por ese camino.
TOTAL			1	1	3			2		3			1	1	3			1	1	3	

Siempre la mirada de quienes llevan con pasión la docencia y la experiencia y la de cada persona que nos acompaña en las tutorías fortalece aún más nuestras convicciones de seguir por ese camino.

Narrativas pedagógicas	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	

																	su historia personal
Giuliana				3				2				2			2		
Verónica				4					4				4			4	Me sirvió en todo mi trayecto me costó mucho el primer año de la carrera.
Andrea				4					4				4			4	
Florencia				3				3				2			2		
Nahir				4					4				4			4	Muchas veces no se tiene en cuenta el poder que tiene una narración, algo que he aprendido mucho durante mi trayectoria.
TOTAL				2	3			1	1	3			2		3		

Plenarios de Práctica	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana			2					2						3				2			
Verónica					4					4					4					4	
Andrea					4					4					4					4	Espacio dinámico para compartir experiencias.
Florencia					4					4					4					4	
Nahir					4					4					4					4	Solo deseo que sea siempre, uno de los momentos de satisfacción y orgullo de cada estudiante.
TOTAL			1		4			1		4				1	4			1		4	

Portafolio docente (trabajo final de integración)	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Giuliana					4					4			2						3		
Verónica					4					4					4					4	
Andrea					4					4					4					4	Excelente dispositivo para proyectarnos como futuros docentes apasionados.
Florencia					4					4				3						4	
Nahir					4					4					4					4	Es el broche de oro, la mejor manera de demostrarle al mundo que un docente es capaz de transformarlo. "Libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar" Eduardo Galeano.
TOTAL					5					5			1	1	3				1	4	

A partir de la lectura de datos en el recorrido de los diferentes cuadros, es posible realizar el siguiente análisis e inferencias.

Según la perspectiva de quienes respondieron la encuesta, la totalidad de los dispositivos presentes en la misma han contribuido medianamente, ampliamente y muy ampliamente en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de cada una de las categorías construidas a partir del marco teórico y del análisis del grupo focal: la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud.

Si bien algunas categorías se encuentran más valoradas que otras, y algunos dispositivos más que otros también, lo importante es que no hay respuestas con puntuaciones referidas a que el dispositivo no ha contribuido o ha contribuido poco, sino que, con diferentes matices, todos

los dispositivos han contribuido en cada categoría inherente la pasión por enseñar, y en su gran mayoría ampliamente y muy ampliamente.

Se observa que tres dispositivos tienen en su totalidad respuestas referidas a que han contribuido muy ampliamente en todas las categorías: Taller de Práctica III, Taller de Práctica VI y prácticas en parejas pedagógicas.

En todos los dispositivos se expresan valoraciones positivas, enfatizadas en algunos casos con aclaraciones.

VI.3.3. Conclusiones parciales a partir de las encuestas

Las diferentes categorías construidas hasta el momento “reflexión sobre la práctica”, “compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as”, “ayuda mutua entre estudiantes y docentes” y “sentimiento de amor/plenitud” se consideran que han contribuido, por tanto incidido, en la construcción de la propia pasión por enseñar en cada historia personal de quienes respondieron las encuestas, en la totalidad de los dispositivos mencionados en la encuesta en el trayecto de la práctica. Tres dispositivos tienen en su totalidad respuestas referidas a que han contribuido muy ampliamente en todas las categorías: Taller de Práctica III, Taller de Práctica VI y Prácticas en parejas pedagógicas.

Asimismo, las respuestas manifestadas posibilitaron junto al análisis del grupo focal, elaborar criterios que se exponen a continuación, que permitieron delinear el camino a seguir en posteriores instrumentos de investigación.

VI.4. Decisiones tomadas para seguir trabajando en profundidad, en base al análisis del grupo focal y las encuestas

La selección de estudiantes/egresadas para solicitar la escritura de la autobiografía y realizar las entrevistas individuales, se realizó en base a los siguientes criterios construidos a partir del análisis del grupo focal y encuestas enviadas, los cuales involucran argumentaciones para continuar el proceso de trabajo de campo.

	Criterio
Nahir Andrada	<p><u>Aclaración:</u> Participó del grupo focal realizado el viernes 14 de diciembre de 2018 y respondió la encuesta.</p> <p>. Al inicio del año 2019 solicita formalmente realizar una adscripción en el Taller de Práctica IV y Ateneo, expresando su deseo de seguir participando de espacios de formación en los cuales ha sentido pasión.</p> <p>Esta intención de seguir habitando el profesorado participando de los diferentes dispositivos desde el lugar de adscripta, es una valiosa “llave” para indagar sobre todo lo que puede incidir en la construcción de la propia pasión.</p>
Andrea Alegre	<p><u>Aclaración:</u> Participó del grupo focal realizado el viernes 14 de diciembre de 2018 y respondió la encuesta.</p> <p>En el grupo focal, entre otras expresiones, ha manifestado una expresión clave: <i>“Ahora me voy con mucha más pasión de la que vine”</i>.</p> <p>Creo interesante ahondar con mayor profundidad tanto a partir de la autobiografía como de la entrevista, sobre todo aquello que hizo que sienta en el final de su carrera “más pasión”, focalizando la indagación en relación a los dispositivos de formación en la práctica.</p> <p>Asimismo, en la encuesta realiza una alta valoración en todos los dispositivos, evidenciando expresiones a modo de síntesis de algunos de ellos, sobre las que será necesario profundizar, en la autobiografía y entrevista.</p>

<p>Analía Cevilán</p>	<p><u>Aclaración:</u> Participó del grupo focal realizado el viernes 14 de diciembre de 2018. No respondió la encuesta.</p> <p>Durante el grupo focal ha manifestado expresiones que son “puntas” interesantes para seguir investigando, como:</p> <p><i>“Bueno, yo creo que un dispositivo muy fuerte que se da dentro del profesorado es el cuaderno de reflexiones del quehacer, porque es un dispositivo que nos permite reflexionar, analizar nuestras acciones, de una manera muy detallada. Creo que es muy importante porque, podemos volver siempre a él y siempre le vamos a encontrar un significado diferente, porque vamos a estar en continua construcción nosotras mismas y en crecimiento, que cuando volvamos a páginas anteriores, vamos a ver qué, tal vez estábamos equivocadas, o acertadas, y creo que es un dispositivo que nos ayuda y nos nutre como docentes y como personas. Creo que este dispositivo da pie a que podamos realizar nuestro portafolio, y ahí demostrar todo este compromiso, este amor que tenemos, mediante las distintas actividades y los distintos recursos que implementamos en el mismo”.</i></p> <p>Analía ha manifestado que la reflexión es clave en la construcción de la propia práctica, posibilitando nuevas construcciones para demostrar “amor”.</p> <p>Asimismo, ha expresado:</p> <p><i>“Bueno yo creo que este placer por enseñar se vio fortalecido durante todo el trayecto las prácticas, del trayecto del profesorado, porque también, como Maqui, me encontré con docentes que tienen un amor inmenso, que te lo transmiten y que vos querés también llegar a ser así en algún punto, entonces creo que eso fortalece y además dentro del profesorado también los mismos profesores creo que te dan un..., te incentivan a que pruebes más, que te animen, que no tengas tanto miedo, que derrumbemos nuestras propias barreras, porque muchas veces venimos con barreras propias, que en eso me siento muy identificada, y que trabajemos para que nosotros podamos crecer y de esta manera poder transmitir este amor que tenemos”.</i></p> <p>Creo interesante seguir indagando sobre el vínculo entre los dispositivos de formación en relación a estas “barreras” que manifiesta como propias, a fin de profundizar en la “posibilidad” de pensar los dispositivos como instancias que pueden ayudar a derribar barreras y desde allí contribuir en el fortalecimiento de la propia pasión por enseñar.</p>
-----------------------	--

Giuliana Lazzarini	<p><u>Aclaración:</u> No ha participado del grupo focal realizado el viernes 14 de diciembre de 2018. Respondió la encuesta.</p> <p>Sus respuestas en la encuesta evidencian diversidad de puntuaciones, pero solo en dos dispositivos otorga la máxima puntuación en todas las categorías (reflexión sobre la práctica; compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as; ayuda mutua entre estudiantes y docentes; sentimiento de amor/plenitud): “prácticas en equipos/grupos pedagógicos” y “prácticas en pareja pedagógica”. Estas respuestas resultan “atractivas” para indagar más sobre aquello “especial” que tales dispositivos han tenido para contribuir en la construcción de su pasión.</p>
--------------------	---

A partir de estos criterios se continuó construyendo e implementando el camino metodológico siguiente.

VI.5.1. Abordaje de Autobiografías

Como ya se ha explicitado, la investigación narrativo-biográfica como investigación interpretativa, comparte también principios metodológicos generales de la investigación cualitativa. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) expresan que, en sentido amplio se puede entender que toda investigación cualitativa se trata en el fondo en una investigación narrativa. ¿Qué se introduce desde la investigación narrativa a la investigación cualitativa habitual? “(...) *La experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador*”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 121) Este aspecto hace que en este enfoque se entienda la labor del investigador como artística. “(...) *Si contar con una orientación teórica facilita el análisis, y disponer de modos de análisis lo hacen posible; en último extremo es también una tarea artística*”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 122).

Las autobiografías han permitido recuperar relatos escritos por quienes han transitado la carrera como estudiantes de formación docente, a quienes ya como egresadas se les propone narrar sus propias historias focalizando sus relatos en la formación docente, y esto ha posibilitado acceder y comprender procesos singulares como expresión siempre creativa de un colectivo dinámico, en medio de un contexto histórico.

Dinamizar en investigación la escritura de autobiografías, ha llevado a conocer las interpretaciones de los procesos formativos desde el punto de vista de quienes han transitado el trayecto de la práctica, puesto que quienes escriben sus autobiografías han dinamizado procesos reflexivos al recuperar sus propias historias como estudiantes de formación docente.

Bolívar, Domingo y Fernández manifiestan:

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que – mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido. (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, pp. 15-16)

Es por esto que este dispositivo de investigación, ha permitido acceder a la perspectiva de las propias estudiantes al narrar y describir sus propias vidas, desde sus voces como protagonistas, abriendo la puerta a la indagación a partir de la escritura de relatos sobre sí mismas en relación a los dispositivos de formación y la construcción de la pasión por enseñar. Con respecto a las fotos incorporadas en las autobiografías y recuperadas en el análisis, se entrelazan contribuyendo en la construcción de las miradas que estamos realizando en torno al

problema de investigación, ya que tal como lo ha plantea Augustowsky “(...) *la fotografía, en tanto portadora y a la vez reproductora de contenidos, se postula como una herramienta sumamente útil para la investigación*” (Augustowsky, 2007, p. 49)

En cuanto a la comunicación realizada para solicitar las autobiografías, se hizo a partir del correo electrónico, el 17 de agosto de 2019. A cada egresada, se le manifestó por este medio el motivo de la comunicación y el criterio por el cual se la invitaba a realizar esta escritura.

Hola Andrea... Espero que te encuentres muy bien...

Te cuento que pasito a pasito voy avanzando en la tesis de maestría...

De acuerdo a los intercambios compartidos con mi directora, Dra. Liliana Sanjurjo, y co-directora, Dra. Soledad López, hemos acordado solicitarte a vos y algunas compañeras más la escritura de la autobiografía, de acuerdo a criterios construidos a partir de diferentes situaciones. En tu caso, el criterio ha sido:

En el grupo focal, entre otras expresiones, ha manifestado una expresión clave: “Ahora me voy con mucha más pasión de la que vine”.

Es interesante ahondar con mayor profundidad tanto a partir de la autobiografía como de la entrevista, sobre todo aquello que hizo que sienta en el final de su carrera “más pasión”, focalizando la indagación en relación a los dispositivos de formación en la práctica.

Asimismo, en la encuesta realiza una alta valoración en todos los dispositivos, evidenciando expresiones a modo de síntesis de algunos de ellos, sobre las que será necesario profundizar, en la autobiografía y entrevista.

Adjunto un archivo en relación a esta solicitud y espero que puedas compartir tu escritura. En cuanto al tiempo para el envío de la misma, podés disponer del tiempo que desees, pero sería oportuno contar con este escrito, en lo posible para mediados o fines de septiembre. Pudiendo extendernos algo más de ser necesario.

Desde ya muchísimas gracias...

Quedo a la espera de tu respuesta, en cuanto a que si desees estar dispuesta a compartir la escritura de la autobiografía (se adjunta archivo).

Cariños

Sandra

**Invitación enviada mediante correo electrónico
para participar de la escritura de la autobiografía a Andrea Alegre.**

Hola Giuliana... Espero que te encuentres muy bien...

Te cuento que pasito a pasito voy avanzando en la tesis de maestría...

De acuerdo a los intercambios compartidos con mi directora, Dra. Liliana Sanjurjo, y co-directora, Dra. Soledad López, hemos acordado solicitarte a vos y algunas compañeras más la escritura de la autobiografía, de acuerdo a criterios construidos a partir de diferentes situaciones. En tu caso, el criterio ha sido:

Sus respuestas en la encuesta evidencian diversidad de puntuaciones, pero solo en dos dispositivos otorga la máxima puntuación en todas las categorías (reflexión sobre la práctica; compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as; ayuda mutua entre estudiantes y docentes; sentimiento de amor/plenitud): “prácticas en equipos/grupos pedagógicos” y “prácticas en pareja pedagógica”. Estas respuestas resultan “atractivas” para indagar más sobre aquello “especial” que tales dispositivos han tenido para contribuir en la construcción de su pasión.

Adjunto un archivo en relación a esta solicitud y espero que puedas compartir tu escritura. En cuanto al tiempo para el envío de la misma, podés disponer del tiempo que desees, pero sería oportuno contar con este escrito, en lo posible para mediados o fines de septiembre. Pudiendo extendernos algo más de ser necesario.

Desde ya muchísimas gracias...

Quedo a la espera de tu respuesta, en cuanto a que si desees estar dispuesta a compartir la escritura de la autobiografía (se adjunta archivo).

Cariños

Sandra

**Invitación enviada mediante correo electrónico
para participar de la escritura de la autobiografía a Giuliana Lazzarini.**

Hola Analía... Espero que te encuentres muy bien...

Te cuento que pasito a pasito voy avanzando en la tesis de maestría...

De acuerdo a los intercambios compartidos con mi directora, Dra. Liliana Sanjurjo, y co-directora, Dra. Soledad López, hemos acordado solicitarte a vos y algunas compañeras más la escritura de la autobiografía, de acuerdo a criterios construidos a partir de diferentes situaciones. En tu caso, el criterio ha sido:

Durante el grupo focal ha manifestado expresiones que son “puntas” interesantes para seguir investigando, como:

“Bueno, yo creo que un dispositivo muy fuerte que se da dentro del profesorado es el cuaderno de reflexiones del quehacer, porque es un dispositivo que nos permite reflexionar, analizar nuestras acciones, de una manera muy detallada. Creo que es muy importante porque, podemos volver siempre a él y siempre le vamos a encontrar un significado diferente, porque vamos a estar en continua construcción nosotras mismas y en crecimiento, que cuando volvamos a páginas anteriores, vamos a ver qué, tal vez estábamos equivocadas, o acertadas, y creo que es un dispositivo que nos ayuda y nos nutre como docentes y como personas. Creo que este dispositivo da pie a que podamos realizar nuestro portafolio, y ahí demostrar todo este compromiso, este amor que tenemos, mediante las distintas actividades y los distintos recursos que implementamos en el mismo”.

Analía ha manifestado que la reflexión es clave en la construcción de la propia práctica, posibilitando nuevas construcciones para demostrar “amor”.

Asimismo, ha expresado:

“Bueno yo creo que este placer por enseñar se vio fortalecido durante todo el trayecto las prácticas, del trayecto del profesorado, porque también, como Maqui, me encontré con docentes que tienen un amor inmenso, que te lo transmiten y que vos querés también llegar a ser así en algún punto, entonces creo que eso fortalece y además dentro del profesorado también los mismos profesores creo que te dan un..., te incentivan a que pruebes más, que te animen, que no tengas tanto miedo, que derrumbemos nuestras propias barreras, porque muchas veces venimos con barreras propias, que en eso me siento muy identificada, y que trabajemos para que nosotros podamos crecer y de esta manera poder transmitir este amor que tenemos”.

Es interesante seguir indagando sobre el vínculo entre los dispositivos de formación en relación a estas “barreras” que manifiesta como propias, a fin de profundizar en la “posibilidad” de pensar los dispositivos como instancias que pueden ayudar a derribar barreras y desde allí contribuir en el fortalecimiento de la propia pasión por enseñar.

Adjunto un archivo en relación a esta solicitud y espero que puedas compartir tu escritura. En cuanto al tiempo para el envío de la misma, podés disponer del tiempo que desees, pero sería oportuno contar con este escrito, en lo posible para mediados o fines de septiembre. Pudiendo extendernos algo más de ser necesario.

Desde ya muchísimas gracias...

Quedo a la espera de tu respuesta, en cuanto a que si desees estar dispuesta a compartir la escritura de la autobiografía (se adjunta archivo).

Cariños

Sandra

**Invitación enviada mediante correo electrónico
para participar de la escritura de la autobiografía a Analía Cevilán.**

Hola Nahir... Espero que te encuentres muy bien...

Te cuento que pasito a pasito voy avanzando en la tesis de maestría...

De acuerdo a los intercambios compartidos con mi directora, Dra. Liliana Sanjurjo, y co-directora, Dra. Soledad López, hemos acordado solicitarte a vos y algunas compañeras más la escritura de la autobiografía, de acuerdo a criterios construidos a partir de diferentes situaciones. En tu caso, el criterio ha sido:

Al inicio del año 2019 solicita formalmente realizar una adscripción en el Taller de Práctica IV y Ateneo, expresando su deseo de seguir participando de espacios de formación en los cuales ha sentido pasión.

Esta intención de seguir habitando el profesorado participando de los diferentes dispositivos desde el lugar de adscripta, es una valiosa “llave” para indagar sobre todo lo que puede incidir en la construcción de la propia pasión.

Adjunto un archivo en relación a esta solicitud y espero que puedas compartir tu escritura. En cuanto al tiempo para el envío de la misma, podés disponer del tiempo que desees, pero sería oportuno contar con este escrito, en lo posible para mediados o fines de septiembre. Pudiendo extendernos algo más de ser necesario.

Desde ya muchísimas gracias...

Quedo a la espera de tu respuesta, en cuanto a que si deseas estar dispuesta a compartir la escritura de la autobiografía (se adjunta archivo).

Cariños

Sandra

**Invitación enviada mediante correo electrónico
para participar de la escritura de la autobiografía a Nahir Andrada.**

Las cuatro respondieron gustosamente, y luego de realizar la escritura de cada autobiografía, por el mismo medio realizaron el envío de las mismas. También se compartió con cada una el análisis y conclusiones parciales mediante su envío a cada correo electrónico.

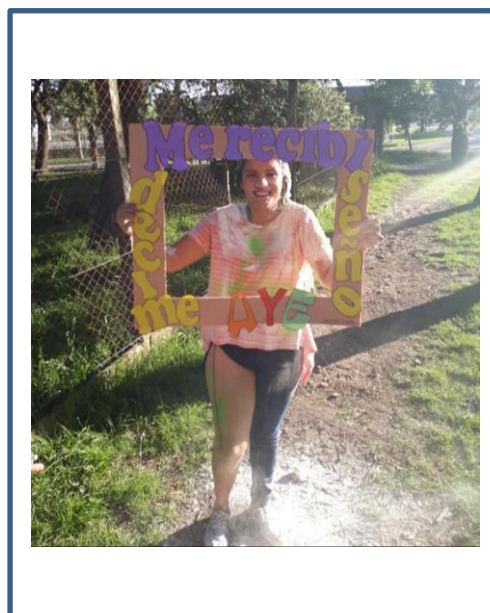
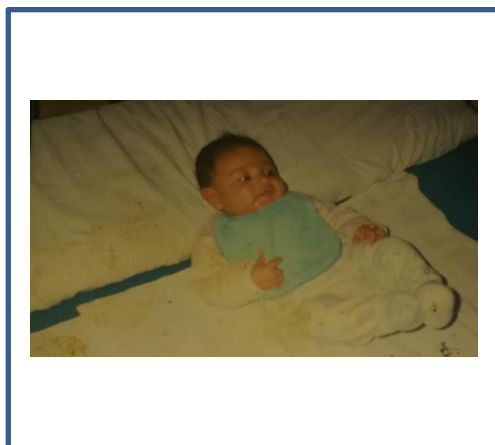
(SE ANEXA LA “CONSIGNA DISEÑADA PARA LA ESCRITURA DE LAS AUTOBIOGRAFÍAS” EN LA PÁGINA 263)

VI.5.2.1. Análisis de la autobiografía de Andrea Alegre

[AUTOBIOGRAFÍA ANEXADA](#) EN LA PÁGINA 304

Andrea en su autobiografía relata que nació en Reconquista, ciudad de Santa Fe, contando como está compuesta su familia, y expresa que ella es la más pequeña, como también que tiene raíces provenientes de pueblos originarios, ya que su abuelo Juan Lucas Velar era Mocoví y desde su abuela tiene raíces inmigrantes. Actualmente vive en Colonia Silva (Santa Fe).

Andrea, a lo largo de su historia ha vivido en diferentes lugares de nuestra provincia y asistido a diversas escuelas en distintas comunidades, debido a cuestiones laborales de su familia. Elige dos imágenes en el inicio de su relato, una recostada en la cama con tan solo tres meses de vida, y otra, tras rendir su última materia, el 7 de diciembre de 2018.



Fotos incluidas en la escritura de la autobiografía de Andrea: ella a los tres meses de vida y cuando se recibió de Profesora de Educación Primaria el 7 de diciembre de 2018.

En ambas imágenes se refleja una hermosa sonrisa, esa sonrisa de calma que se irradia en la mirada. También elige en el inicio de su autobiografía la imagen con su maestra de sala de cuatro años en el acto de fin de año, imagen que se liga de manera directa con lo que manifiesta claramente como el origen de su pasión en un tramo de su relato:

Mi trayectoria escolar comenzó compartida entre la escuela de Colonia Angeloni “Margarita Bustos de Ovieta” N° 6132 donde comencé la salita de cuatro años y en la escuela de Reconquista llamada “Alas Argentinas” N° 1236 donde finalicé la salita de cuatro y pre-escolar en el 2002.

Es allí donde todo comenzó, donde empecé a sentir amparo, amor y sobre todo esa pasión que la docente nos transmitía a cada uno de nosotrxs. Lo que me marcó muchísimo y que aún recuerdo, es las canciones de María Elena Walsh que nos cantaba a la hora de tomar la leche, con tanto amor. En esos momentos nos encontrábamos atravesados por una situación económica que no era muy favorable para la mayoría y que mucho de nosotrxs, los alumnxs, estábamos en las mismas situaciones, es por ello, que ese momento me resultó tan amparador que hizo despertar en mí ese interés por la docencia, pero que todavía no lograba descubrir por completo.



Foto incluida en la escritura de la autobiografía de Andrea junto a su docente de nivel inicial.

El origen de su pasión por la docencia fue en un contexto de situación económica desfavorable, pero en la escuela Andrea sintió amparo y amor, justamente por la pasión transmitida por su docente de salita de cuatro años, y el especial recuerdo del canto de amor transmitido en las canciones de María Elena Walsh.

Andrea manifiesta un recuerdo muy claro de su infancia atravesada por dificultades económicas y de la escuela como lugar de amparo por el amor brindado por una docente. La

fuerza del amor generó sentimiento de amparo ante su vulnerabilidad, y esto se constituyó en el interés inicial por la labor docente.

Coincide que su familia se muda al iniciar la escolaridad primaria y, de acuerdo a lo narrado, fueron varios estos cambios, tanto de localidades como de escuelas:

(...) Mi transcurso por esa escuela fue con altibajos, ya que las docentes no eran como mi maestra de pre-escolar, pero aprendí mucho de ellas. (...)

(...) Este cambio fue muy duro para mí, no conocía a nadie y tenía que empezar desde cero, pero ya estaba acostumbrada. Lo que fue realmente un desafío fueron los contenidos, ya que en esta escuela estaban más avanzados y el grupo de alumnxs al que me unía tenía un ritmo de aprendizaje diferente al mío, sin contar de que yo provenía de una comunidad socialmente desfavorecida y mis condiciones no eran las mismas que las del grupo de clase. Finalmente, esto no me detuvo, logré aprender mucho y fortalecer mis lazos con esos niñxs y los docentes.

(...) A mitad de 4º nos mudamos a Colonia La Brava, allí finalicé cuarto grado, el cual, esta mudanza generó un desequilibrio en mis aprendizajes, porque los contenidos en la escuela Manuel Dorrego no eran los mismos que en la nueva escuela y justo me encontraba a finales de año, hice mi mayor esfuerzo, pero había cosas que no entendía y sumado a esto, la docente no me tenía mucha paciencia, no entendía mi situación, pero considero que ella no era mala, sino que hacía lo que había aprendido. No logré pasar el año sin tener que rendir en verano algunas materias.

Este tramo del relato evidencia una vez más en la gran necesidad de amparo, ante las necesidades de cada niño/a en medio de las adversidades sociales. Andrea también encuentra en un tramo de la escolaridad primaria una docente que compartió lectura de libros, lo cual recuerda como fortalecedor en su niñez y para el crecimiento de su pasión:

A pesar de todo lo que estaba sucediendo, tenía una docente de Lengua que fortaleció mi niñez a través de la lectura de libros, lo hacía tan bien, que, sin darme cuenta, ella sumó un granito de arena a esta pasión que fue creciendo poco a poco. Ella se llama Gabriela, me volví a encontrar con ella en unas de mis prácticas de tercer año.

En medio de diferentes mudanzas a distintas escuelas, al finalizar la escolaridad primaria en el lugar donde actualmente reside, manifiesta:

(...) durante estos años, mi experiencia y mi pasión fue creciendo ya que me encontré con una maestra que confiaba muchísimo en mí.

Volviendo a recorrer la obra de Day (2011), allí se insiste en la importancia del afecto y la preocupación personal, ya que la profundidad en los sentimientos es reconocida por los/as alumnos/as, en el vínculo de confianza establecido, que se involucra con una práctica de sentido ético.

Andrea también elige compartir una imagen, la del cierre de su tramo de escolaridad primaria, junto a sus compañeros/s, en el patio de la escuela.

Foto incluida en la escritura de la autobiografía de Andrea junto a compañeros/as en el cierre del nivel primario.



En el tramo de la narrativa que manifiesta su experiencia en el nivel medio, expresa que viajaba en colectivo a una ciudad cercana, ya que en su localidad no había escuela secundaria. En cuanto a este nivel realiza una síntesis:



Foto incluida en la escritura de la autobiografía de Andrea junto a compañeros/as en el cierre del nivel secundario.

En esta etapa estuve acompañada/guiada por muchos docentes, había algunos que eran muy apasionados por su profesión y otros que no tanto, pero de todas maneras me ayudaron a darme cuenta que tipo de docente deseaba ser en el futuro.

Entre los docentes apasionados me encontré con Vanina (docente de matemática y física/química) gracias ella descubrí que mi vocación era la docencia, ella me transmitió su pasión, su responsabilidad, compromiso e interés por los alumnxs y por el aprendizaje/enseñanza. Vanina fue un gran referente y dejó una huella en mí y lo mismo pretendo yo con mis alumnxs.

Finalicé la secundaria en el año 2014.

El acompañamiento, la guía y la ayuda vuelven a compartirse como recuerdos potentes ligados al apasionamiento de sus docentes. Y una vez más, una docente es referente potente que dejó en ella una huella, en este caso Vanina, quien también se considera como causa del descubrimiento de su propia vocación por la docencia, con las cualidades de responsabilidad, compromiso e interés por los alumnos/as, por el aprendizaje y enseñanza. Es

decir, especialmente encontramos dos dimensiones abordadas en el marco teórico como subcategorías de la pasión por enseñar, la dimensión ética, en cuanto a la influencia positiva en

la vida de los alumnos mediante la enseñanza, y la dimensión emocional, en cuanto al afecto presente en la vida en las aulas, con un tacto pedagógico compasivo que es sentido y valorado en los recuerdos plasmados en el relato autobiográfico.

En cuanto a lo compartido sobre el inicio en el Profesorado de Educación Primaria, se expresa con estas palabras:

En el año 2015 inicie mis estudios terciarios en la localidad de San Justo Santa Fe en la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, allí inicie el Profesorado de Educación Primaria. También viajaba todos los días, estaba emocionada porque sentí desde 5° año que me preguntaron que iba a seguir estudiando sin dudarlo, respondí, “voy a ser Maestra” y así fue.

Queda claro la seguridad con la que Andrea ingresa a la carrera, manifestando su emoción por sentir esta certeza, sin dudas. También manifiesta una descripción en relación a los docentes del Profesorado en el inicio de su relato:

En el primer año del profesorado me encontré también con muchos docentes, pero a diferencia de la secundaria todos ellos eran apasionados por lo que enseñaban y cada uno de ellos te alentaba a seguir estudiando y a ser mejor.

Apasionados por lo que se enseña, cualidad presente en la dimensión ética, como compromiso social como sentido moral, en cuanto a la creencia en la influencia positiva en la vida de los/as alumnos/as mediante la enseñanza.

Continúa su relato trayendo a la escritura como sintió sus primeras observaciones

Mis primeras observaciones las realice en la escuela de San Justo, Martín Miguel de Güemes N° 431, estaba muy nerviosa, pero a la vez, muy ansiosa por ver como reaccionaban los niños con todas las propuestas que llevaban mis compañeros y a la vez, me interesaba aprender de ellos, que recursos utilizaban, como reaccionaban los niños con ellos, entre otras muchas dudas que tenía. El día finalizó, estaba muy cansada, pero logré comprender que realmente estaba en el lugar correcto.

De acuerdo al proyecto pedagógico al respeto, el cual conozco por formar parte del mismo y abordo en esta investigación en la instancia de análisis de documentos, en el año 2015, se organizaban grupos pedagógicos de estudiantes de segundo año que desarrollaban prácticas mientras estudiantes de primer año los acompañaban observando estas experiencias. A tales observaciones se refiere Andrea al expresar “(...) estaba muy nerviosa, pero a la vez muy ansiosa por ver como reaccionaban los niños con todas las propuestas que llevaban mis compañeros (...)”. En su recuerdo manifiesta como esta experiencia le permitió sentir lo acertada de la decisión de continuar esta carrera.

Otras de sus palabras se hilvanan también con las categorías que implican cualidades necesarias, como componentes de la pasión, la criticidad, junto al acompañamiento docente:

Terminé mi primer año, me sentí muy acompañada por los docentes, realmente me guiaron por este camino donde proponían situaciones desafiantes pero que nos ayudó formarnos como personas críticas.

La criticidad se involucra en la dimensión reflexiva de la pasión por enseñar, como cuestión constitutiva de la misma.

Pero especialmente está plasmada en la autobiografía un dispositivo clave, el diario del quehacer pedagógico y las características que permitieron ayudarla en su fortalecimiento como docente:

Ese primer año comenzamos a escribir el cuaderno del QUEHACER PEDAGÓGICO, desde ese momento, reflexionar sobre lo que observamos y sobre lo que sentimos, fue muy importante porque me ayudó a ser una mejor estudiante y una mejor docente en la actualidad, sobre todo porque nos ayuda, al encontrarse escrito, a volver a revivir algunas situaciones y a reflexionar sobre nuestra propia práctica, sobre todo ser sincero con uno mismo y meditar sobre lo que realizamos, sobre todo si hay algunas cuestiones que quedaron inconclusas o cosas que no supimos sobre llevar, pensar en el futuro como poder solucionarlo.

Cada año, nos encontrábamos con nuevos desafíos y sobre todo en los diarios teníamos que hacer reflexiones más profundas, hacer praxis, entre la teoría y la práctica, lo cual, personalmente puedo decir que me ayudó a autoanalizarme, a relacionarlo con lo que estudiaba, me ayudo a ser una mejor docente.

En el relato se manifiesta la importancia de la reflexión sobre la propia práctica, la metacognición y el vínculo entre teoría y práctica como instancias que ayudan a ser una mejor docente, posibilitadas desde este dispositivo de escritura.

Asimismo, se manifiesta en el relato, el trabajo cooperativo a partir de la pareja pedagógica:

Además, reflexionábamos sobre nuestra pareja pedagógica, allí manifestábamos nuestras emociones, también hacíamos praxis y además veíamos nuestra propia práctica desde puntos de vistas diferentes, lo cual también todo aportaba a mejorar nuestra enseñanza/ aprendizaje y, sobre todo, nos enseñaba a trabajar cooperativamente en pareja.

Vemos como también se pone sobre el tapete la dimensión colaborativa, enlazando las prácticas de apoyo mutuo con la dimensión reflexiva también, a partir de la importancia de la confianza en los vínculos entre estudiantes en el trabajo colaborativo en las prácticas.

También Andrea manifiesta cómo lo estudiado a lo largo de la carrera en relación a las desigualdades lo ha vinculado a su propia historia:

A lo largo de la carrera, tuve muchas emociones justas, cuando estudiábamos sobre los alumnxs y la sociedad, me sentía muy identificada, sentía que yo sufrí todas esas desigualdades cuando era niñx, pero que ahora yo podía cambiar esa situación y no hacer lo mismo con mis alumnxs.

Y una vez más en su relato, al referirse a docentes de profesorado, menciona como características el acompañamiento grupal e individual, la escucha, el diálogo; es decir, la dimensión ética y emocional, como sostenedoras en la formación, ya que la ayuda, el amor y la confianza posibilitan y sostienen la reflexión en la práctica docente. También se menciona en su relato el dispositivo que se dinamiza en el cierre de Taller de Práctica IV y Ateneo, el portafolio. Ante este desafío deja en claro que estuvo presente el miedo, pero nuevamente contó con el apoyo de docentes del profesorado como sostenedor del proceso de construcción, eligiendo una imagen de ella misma junto a parte de su portafolio:

En el trabajo final en cuarto año, el portafolio, me sentí realmente desafiada, tenía miedo, pero por suerte contaba con ocho docentes que estuvieron apoyándome sin dejarme caer. Este trabajo lo considero muy interesante e importante para poder insertarnos en la labor docente. Tuvimos que utilizar todo lo que aprendimos a lo largo de la carrera, cada teoría, cada recurso y para ello también fueron muy importante los dispositivos de reflexión ya que al releerlo descubría y podía sacar nuevas conclusiones con respecto a la práctica docente y sobre todo allí volvía a revivir cada experiencia donde la pasión brotaba en cada palabra.

Foto incluida en la escritura de la autobiografía de Andrea: socialización de su portafolio en el cierre del cursado.



Andrea realiza una síntesis de lo que siente a partir de palabras y de imágenes:

En pocas palabras, en el Profesorado De Educación Primaria me encontré con personas muy apasionadas que me la transmitieron, me ayudaron a ser una mejor docente y sobre todo a ser una mejor compañera y persona.

A continuación, comparto algunas imágenes de algunos acontecimientos importantes que fueron surgiendo en el último año de la carrera:

En las imágenes y escritos que las acompañan, se explicitan dos dispositivos: tutorías cooperativas y plenarios de prácticas, ambos dispositivos involucran el diálogo y la socialización de prácticas:



Foto incluida en la escritura de la autobiografía de Andrea: Tutorías cooperativas con docentes de la Escuela N° 431 “Martín Miguel de Güemes.



Foto incluida en la escritura de la autobiografía de Andrea: Plenario de prácticas 2018, con su grupo pedagógico.



Foto incluida en la escritura de la autobiografía de Andrea: Finalización del plenario de prácticas, foto grupal.

En el cierre de la autobiografía, Andrea comparte una descripción de la situación social en toda su trayectoria y cómo los dispositivos del Estado son claves para posibilitar el derecho a seguir la carrera de cada quien desea en su vida:

En conclusión, quisiera aclarar que desde que comencé mi escolaridad, la situación económica de mi familia no era buena, mis padres no finalizaron sus estudios, tenían cinco hijos pequeños y sumado a esto, en cuanto a lo político, habían asumido muchos presidentes y la situación económica en general no era buena y sobre todo los más afectados éramos nosotrxs. Mi padre realizó unos cursos de electricista y eso ayudó a que consiguiera un poco más de empleo, pero hubo años que no lograba conseguir nada de trabajo y nos tocaba ir a pedir un poco de alimento a los supermercados o verdulerías o también las escuelas permitían llevar a hermanos a los comedores y es allí donde todos aprovechamos y llevaban a sus hermanos. Es por ello que nos movíamos de ciudad en ciudad en busca de trabajo o de una mejor situación.

Cuando comencé el Profesorado nuestra situación era mejor pero mis padres no podían costear los gastos que conlleva estudiar en otra ciudad y una carrera terciaria, entonces, con el progresar y otras becas provinciales pude sobrellevar un poco mejor los costos, si bien no fue fácil, pero realmente quería cumplir mis sueños, además de que en mi familia nadie tuvo la oportunidad de estudiar una carrera terciaria y en este caso sería la primera, de lo cual me siento muy orgullosa.

Sin más que agregar quisiera terminar esta autobiografía con las palabras de Hannah Arendt con las que nos recibieron en primer año y con las que me voy, porque quedaron grabadas en mi corazón.

“Amor por los nuevos, amor por el mundo”

En el grupo focal Andrea explica la pasión a partir de las mismas palabras de Hannah Arendt que nuevamente trae a su autobiografía, dejando en claro el sentido ideológico de la pasión construida en su historia. En el grupo focal ante la pregunta: “¿*Qué es para ustedes la “pasión por enseñar”?* ¿*De qué se trata ser apasionado/a por la enseñanza*”, Andrea expresa “Yo, para agregar a todo lo que venían diciendo mis compañeras, es la frase muy conocida de Hannah Arendt, amor por el mundo, amor por los nuevos, que es bueno, básicamente una síntesis de lo que venimos hablando”.

Las palabras de Arendt manifiestan para Andrea, a modo de síntesis, el sentido que ella misma en la actualidad le otorga a la pasión por enseñar.

VI.5.2.2. Análisis de autobiografía de Giuliana Lazzarini

[AUTOBIOGRAFÍA ANEXADA](#) EN LA PÁGINA 313

En el relato autobiográfico Giuliana se presenta a partir de su edad, 22 años, su lugar de residencia, Crespo (San Justo, Santa Fe) donde transcurrió toda su vida junto a su familia, padres y hermano menor, y su abuela, que hasta dos años atrás vivió con ellos.

En cuanto a su trayectoria educativa, todos los niveles fueron transitados en la misma localidad. Manifiesta tener pocos recuerdos del nivel inicial, pero sí recuerda la diversión junto a sus compañeros/as en el patio de juegos y la amabilidad de la Seño María Elena con ellos/as.

En cuanto a la escuela primaria, en su inicio expresa:

(...) durante el primer año, las cosas no habían cambiado en gran manera, tuve la buena suerte de tener como docente a Alina, era muy joven, apasionada y comprometida con su labor, además de ser súper cariñosa y atenta. Fue un buen pasaje entre ambos Niveles.

En su recuerdo la pasión se une al compromiso, junto a las cualidades de “*cariñosa y atenta*”, y la vivencia de un buen pasaje entre ambos niveles, es decir, un compendio de características positivas en su inicio de la escuela primaria. También expresa que a lo largo de la primaria tuvo diferentes experiencias con docentes, manifestando situaciones graves, pero se detiene en los últimos años, en alguien a quien llama una docente excepcional:

Hasta que en los últimos años nuevamente nos encontramos con una docente excepcional como fue Jorgelina. Ella creía en nosotrxs, nos alentaba a dar todo lo mejor que podíamos, siempre desde el afecto, el amparo y su cariñosa forma de ser. En ella se podía ver también la pasión que le generaba el ser docente, sin duda fue una de mis referentes a la hora de elegir posteriormente la carrera que quería estudiar y el trabajo que deseaba realizar en el futuro.

En este tramo de su relato accedemos al origen de su elección por la carrera docente, ya que esta docente le transmitió las cualidades necesarias, afecto, cariño, amparo, activando el deseo por el trabajo docente, a partir de la pasión generada por la docente Jorgelina.

Al ingresar al nivel secundario el pasaje generó en ella miedos e inseguridades, pero logró encontrar el equilibrio y superar los desafíos. Tuvo docentes apasionados/as y otros/as no tanto, pero en Giuliana siguió el deseo de continuar estudiando la carrera docente.

En cuanto al inicio en el Profesorado de Educación Primaria, lo comparte con las siguientes palabras:

Al terminar el Secundario en el año 2014, decidí anotarme en la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo, para finalmente estudiar la carrera de Profesorado de Nivel Primario. Aquí también comencé con miedos e inseguridades... Temía "no ser capaz" de afrontar un estudio terciario, pero desde las primeras clases, hasta el final del Profesorado los docentes estuvieron brindando constantemente su apoyo y amparo, y acompañándonos a lo largo de nuestras trayectorias. Ya que SIEMPRE estuvieron ahí, dispuestos a escucharnos, aconsejarnos y enseñarnos todo lo que hasta el día de hoy logramos aprender... Nos brindaron las herramientas y dispositivos necesarios para que hoy, de forma autónoma y apasionada, podamos dar los primeros pasos en la hermosa elección que tomamos de ser docentes.

Una vez más se expresan palabras como apoyo, amparo, acompañamiento, escucha, consejos, desde los docentes, en este caso, de nivel superior, quienes brindaron herramientas y dispositivos para que en la actualidad pueda desempeñarse en forma autónoma y apasionada. Es decir que, en su relato cobra valor la ayuda unida a esto de brindar herramientas y dispositivos para el trabajo docente.

Giuliana también elige como dispositivo a destacar el diario del quehacer pedagógico. En sus palabras se revela como el mismo le permitió repensar, reflexionar sobre los desafíos afrontados en la práctica entrelazando la teoría, aspectos constitutivos de la pasión por enseñar:

Aquí quisiera destacar el uso del "Diario del quehacer pedagógico" que fue nuestro compañero y aliado desde el primer año de la carrera. El mismo nos sirvió para plasmar básicamente, nuestra trayectoria en relación a los 4 años de prácticas que realizamos y de esta manera, podíamos poner a la luz ciertos aspectos de nuestras formas de enseñar, permitiéndonos así evaluarnos constantemente, pudiendo ver las cosas que debíamos modificar en el futuro y las que sería relevante mantener. Resultó una interesante manera de re-pensar y reflexionar sobre los desafíos que fuimos afrontando en las instancias de prácticas, entrelazándolo con la teoría en la cual nos basamos.

De esta manera articula este dispositivo de escritura como posibilitador de reflexión y evaluación continua de la propia práctica entrelazando teoría.

Al leer el cierre que da a su relato, en la manera que describe la tarea de educar, se despliegan especialmente estas palabras: "*(...) dándoles alas para que tengan infinitas posibilidades de desplegar su ser, y mediante las estrategias y dispositivos que nos fueron brindados en el Profesorado*". En sus palabras se pone sobre el tapete la libertad "*(...)*

infinitas posibilidades de desplegar su ser (...)”, que puede ser posibilitado desde la tarea docente mediante estrategias y dispositivos:

Creo firmemente que nuestra tarea es la de educar “*educere*” es decir, sacar de adentro de cada ser humano lo mejor que hay en él, dándoles alas para que tengan infinitas posibilidades de desplegar su ser, y mediante las estrategias y dispositivos que nos fueron brindados en el Profesorado considero que podremos ser capaces de alcanzar este objetivo si nos lo proponemos.

Las palabras de Giuliana evidencian la convicción construida del sentido del trabajo docente a partir del amor y se enlaza con la cita que elige compartir como cierre de esta manera:

Quisiera cerrar esta autobiografía con una cita a Hannah Arendt que considero extremadamente relevante, y debería hacernos meditar a todxs y en especial a nosotrxs los docentes:

“El punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlo por adelantado para la tarea de renovar un mundo común” (1954).

VI.5.2.3. Análisis de la autobiografía de Analía Cevilán

AUTOBIOGRAFÍA ANEXADA EN LA PÁGINA 316

Analía elige comenzar su autobiografía con palabras de Paulo Freire, explicitando el significado que las mismas tienen para ella en la actualidad, como docente:

Para comenzar me gustaría compartir la siguiente cita:

“La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin el coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amor. Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor a ser llamado blandengue, o meloso. Es preciso atreverse para decir que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar la inteligencia, la razón de lo emocional. El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene “LA PASIÓN DE CONOCER” que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil”.

Paulo Freire

Este recorte sin duda es muy significativo para mí, ya que mediante la lectura de sus líneas me transmite infinidad de emociones que me hacen estremecer, sabiendo que cada palabra tiene un significado y un propósito que hoy como docente intento interpretar sus líneas desde otra mirada, la mirada de un niño que tiene temores, deseos, incertidumbres, un niño que tiene sueños y que mi función es acompañarlos, guiarlos e intentar que siempre crean en sí mismo.

Y seguidamente enfatiza el relato sobre lo que sintió encontrar desde el inicio de la carrera docente y cómo las prácticas la fortalecieron, entrelazando emociones, ideales, personas, experiencias, que se involucran en lo que ella misma expresa como la propia transformación:

Cuando decidí estudiar la carrera docente nunca imaginé encontrar lo que encontré, un mundo lleno de esperanzas, de ilusiones, de miedos, de problemáticas sociales y políticas que siempre están presentes y lo seguirán estando. Pero esto no fue un factor paralizante, si no que el impulso fue mayor, los deseos de combatir, de pelear y hasta de imponer no solo mi mirada sino la mirada de la infancia actual.

Si bien toda la carrera me resultó significativa, las prácticas sin duda cumplieron un rol muy importante ya que mediante las diferentes experiencias me fortalecía como persona y como docente. En cada aula que estuve, en recreos compartidos, en momentos que me erizaban la piel, en el solo acto de recibir amor sin condiciones, sin cuestionamientos ni prejuicios me hizo ser hoy la persona que soy, en constante transformación en pos de mejorar para brindar lo mejor de mí para todo aquel que lo necesite.

En los cuatro años que duró mi carrera me encontré con personas maravillosas, profesores, compañeros, docentes co-formadores, niños y niñas que, sin lugar a dudas, dejaron una huella en mí, pero principalmente contar con el apoyo de mi familia fue lo que me permitió crecer y convertirme hoy en una docente que intenta dar lo mejor de sí misma.

Estas palabras de Analía se enlazan en relación a lo manifestado por Souto (2016):

(...) la formación es transformación del sujeto en relación con otros, transformación de sí mismo y del medio al cual un docente, un formador pertenecen y participan. Distintos tipos de trabajo: narrativo, de escritura, de reflexión, de elucidación psíquica, de análisis de situaciones y de uno mismo, todos ellos significan modos de hacer posible la transformación. (Souto, 2016, pp. 243- 244)

Desde la institución formadora se generan posibilidades de aprendizajes, y es el mismo estudiante quien se transforma al transitar diferentes experiencias.

A continuación, Analía se expone sobre su historia en relación a la cultura oral, la lectura y escritura como caminos de formación, en cuanto a prácticas de escrituras y lecturas ligadas al poder del amor, empatía, solidaridad, compañerismo, trabajo en equipo, es decir, cualidades constitutivas de la pasión por enseñar. Enfatiza que ingresó decidida y muy convencida a la carrera docente:

A lo largo de toda mi vida, los estudios realizados fueron muy significativos para el aprendizaje de la cultura oral y escrita, cada espacio educativo a través de sus contenidos me dejó conocimientos relacionados a mi forma de escribir, de leer, de comprender distintas situaciones. Pero cuando ingresé al instituto, lo hice decidida y muy convencida que era lo que quería y fue ahí cuando comencé a tomarle sentido a mi profesión, ya que los profesores de las diferentes áreas como así también de los talleres de formación en los cuales camine comenzaron a mostrarme otras formas, otros caminos, otras miradas que me incentivaban a descubrir otras realidades; realidades muy cercanas que hasta ese momento no podía percibir, me enseñaron el poder del amor, de la empatía, de la solidaridad, del compañerismo, de trabajar en equipo a pesar de las diferencias, siempre con un fin en común.

Analía recupera profesores/as y talleres donde se mostraron otras formas, otras miradas y permitieron descubrir otras realidades que hasta el momento no podía percibir, aunque eran cercanas.

Asimismo, Analía se manifiesta en relación al valor de las autocríticas en las prácticas, y la importancia del apoyo y la guía de los/as profesores/as para sostener el compromiso y el fortalecimiento de sus intervenciones desde la reflexión, con el objetivo claro de ayudar a los niños/as a aprender de manera significativa:

Los diferentes espacios en los cuales transitó, sin duda fueron una experiencia más que significativa para mí, el aprendizaje que yo pude incorporar a través de las diferentes prácticas realizadas me dejó una gran enseñanza, comencé a indagar y a preguntarme sobre cómo intervenir en ciertas situaciones, si la postura que estaba tomando era la correcta, si en realidad podía hacer más, entre otras tantas autocríticas.

Asimismo, en los cuatro años de mi carrera mis profesoras/es siempre estuvieron para guiarme y apoyarme en lo que fuera necesario, esto favoreció que mantuviera un compromiso conmigo misma para continuar trabajando en mis intervenciones, en aumentar la seguridad en mí misma, en crear situaciones lúdicas atendiendo las necesidades del grupo en el cual tenía que intervenir. Esto propició que asumiera con responsabilidad mi forma de actuar y de tratar a los demás, reflexionando sobre mis propias acciones

como así también sobre los contenidos en los cuales tenía que trabajar. Mi objetivo siempre fue presentar actividades innovadoras para fortalecer el aprendizaje de los niños, presentar juegos, estrategias didácticas con actividades lúdicas que propicien en los niños momentos de aprendizaje significativos.

El propósito de Analía es ayudar a fortalecer el aprendizaje de los/as niños/as y para ello valora la ayuda que ella misma recibió desde la guía y apoyo de los/as docentes del Profesorado. Es decir, el apoyo y la reflexión.

Seguidamente, Analía en su relato se manifiesta en relación a un dispositivo que vuelve a poner sobre el tapete, ya que lo hizo primero en el grupo focal y ahora nuevamente, con mayor énfasis:

Sin dudas, uno de los dispositivos que me ayudó a crecer en todo el sentido de la palabra, fue el DIARIO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO, la relación entre la práctica y la teoría, en expresar mis propios sentimientos, mis experiencias, miedos, alegrías, desilusiones me llevaban a reflexionar y a aprender de manera significativa. En la mayoría de mis escritos, siempre lo hice considerando el propósito del mismo, esto me ayudó a crecer profesionalmente, a perder el miedo de dar mi opinión. Considero que poco a poco fui desarrollando habilidades que me permitió crecer, haciendo de mí una persona cuidadosa, observadora, atenta a las necesidades de los demás, pero siempre tratando de perfeccionar mis errores, mis equivocaciones, me gusta que me hagan saber mis deficiencias o debilidades, aunque yo misma las reconozco y trato siempre de mejorarlas, autoexigirme para lograr los propósitos y metas que me he trazado.

Así mismo, el dispositivo me sirvió para mejorar mi sistema de escritura, pues me enseñó a detectar necesidades, carencias que tenía como escritor, me dio pauta, a detenerme a corregir estos errores, a reconocer las necesidades que tengo y sobre los cuales tengo que trabajar para mejorarlos. Por ello, puedo mencionar que el lenguaje oral y escrito tiene un papel central tal y como lo menciona Vygotsky, ya que considera que es una de las herramientas culturales más poderosas.

Sin lugar a dudas, la educación que he recibido a lo largo de todos estos años, se ha complementado y ha contribuido a mejorar sobre mi quehacer docente, y también me ha permitido tener un crecimiento personal. El aprendizaje mediante la escritura ha sido tan significativo en mi vida, porque me ha permitido saber expresar mis ideas, sentimientos, emociones, tristezas, alegrías, conocimientos, aprendizajes, reflexionando y analizando siempre sobre mi práctica docente. El profesorado de educación primaria me ha abierto nuevos caminos para el aprendizaje en mi cultura, considero que ahora soy más cuidadosa al momento de actuar, detenerme a leer párrafo por párrafo hasta encontrarle sentido a los textos, tratar de ser muy objetiva, identificar la intencionalidad de los materiales con los cuales trabajo, a ser explícita en lo que quiero comunicar.

En estas palabras deja en claro la importancia de los procesos de escritura en la construcción de prácticas reflexivas en su propia transformación.

Y en el cierre Analía elige una vez más destacar el valor de la autocrítica, es decir de la reflexión continua de la propia práctica:

En la actualidad me preocupo por perfeccionar constantemente mis intervenciones, a autocriticarme continuamente como docente, tratando de conocer cuáles son las necesidades, carencias y fortalezas que se tienen en el ámbito de la docencia, con la finalidad de reflexionar sobre ella, si bien mi práctica profesional no ha resultado del todo sencilla, ha implicado tropiezos, tristezas, alegrías, grandes esfuerzos que me han llevado a crecer como humano y profesional, luchar por lo que ahora poco a poco he ido construyendo y que gracias a enormes sacrificios me han dado agraciados resultados.

Las palabras de cierre conjugan agradecimientos con su propósito personal ligado al amor y la pasión, eligiendo las palabras de Luis Iglesias:

Para concluir, no tengo más que palabras de agradecimiento para quienes formaron parte de mi formación y para quienes lo continúan haciendo de manera directa e indirectamente. Mi propósito siempre será mejorar, apasionarme y enamorarme de mi profesión día a día.

Cevilán Analía

“Ser maestros es fundamentalmente ser investigador, ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino. El camino se encuentra caminando”. (IGLESIAS 2009)

El camino se encuentra caminando... Y en el camino de Analía se enfatiza la mirada a sí misma, desde ideales claros y la escritura como posibilitadora de la propia transformación.

VI.5.2.4. Análisis de la autobiografía de Nahir Andrada

[AUTOBIOGRAFÍA ANEXADA](#) EN LA PÁGINA 320

Nahir elige un título para su narrativa “*AUTOBIOGRAFÍA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR*”, e inicia la misma con la frase que fue elegida como estudiante de cuarto año para el plenario de prácticas, cuestión que ya involucra un enlace significativo ya que la frase contiene en sí el significado de lo que implica enseñar para Nahir, puesta sobre el tapete en un dispositivo de formación, como ha sido el plenario de prácticas. También se refiere en las palabras iniciales a sus primeros pasos en el profesorado de educación primaria, manifestando que ha vivido este espacio como un segundo hogar, donde se sentía “(...) *tan plena, tan yo, y, sobre todo, porque fue allí donde descubrí mi vocación y sentí esa pasión por enseñar, por aprender, por los niños y por todos mis posibles y futuros alumnos*”. La plenitud unida a la pasión por enseñar constituye un sentir relevante constitutivo de su ser. Resulta altamente significativo cuando lo posibilitado por diferentes experiencias permiten algo tan esencial como sentirse plena. También cuando los procesos formativos dan lugar a algo que siempre es propio, como es la autotransformación.

Pero también, en su relato inicial, se esclarecen otras importantes fuerzas constitutivas de su pasión. Su hijita Lena y su deseo y confianza de poder, desde las escuelas, dejar para ella y para todos/as los/as niños/as un mundo mejor. La pasión según Day tiene un motor ético y aquí es el amor a su hija, quien representa a todos/as los/as niños/as para quienes es necesario dejar un mundo mejor desde las escuelas, desde la práctica docente. La fuerza de la pasión desde el amor a una hija es un gran motor desde el que pueden permeabilizarse los procesos de aprendizaje generados a partir de diversos dispositivos de formación en la práctica. En el origen de su pasión hay recuerdos claves, su mamá maestra y la seño Loli, docente de primer ciclo de la escuela primaria, y desde la fuerza también de estos amores, y principalmente el de Lena, se siguen desplegando procesos de autotransformación en la construcción y fortalecimiento de la pasión por enseñar.

Sentimientos intensos son mencionados en el primer día en el Profesorado, ya que Nahir manifiesta especialmente tres palabras “(...) *fue tan atrapante, tan libre y emotivo*”. De las tres

me resuena especialmente la palabra “libre”, recordando a la educación como práctica de la libertad, sostenida por Freire.

Para referirse a los docentes del profesorado se manifiesta con las palabras “(...) *generosos de alma con cada uno de nosotros*”. Una vez más la dimensión colaborativa se posiciona en el relato autobiográfico, como algo presente en aquellas experiencias sostenedoras de la construcción de la pasión.

De la siguiente manera Nahir enlaza su historia personal, sus pasos en el profesorado, los lazos de amistad contruidos y el sentido de lo que implica enseñar, con un fuerte compromiso social:

“Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir”. George Steiner. Decidí empezar con la frase de nuestro planario.

Me llamo Nahir Solange Andrada, orgullosa profesora de educación primaria, y adscripta como especialista en el nivel en el Instituto Superior N° 31 “República de México”.

Sin dudas, ponerme a recordar mi trayecto de formación es muy emocionante, sin dudas mi transcurso por el instituto ha sido tan importante, tanto como para considerarlo como un segundo hogar, un lugar donde me sentía tan plena, tan yo, y, sobre todo, porque fue allí donde descubrí mi vocación y sentí esa pasión por enseñar, por aprender, por los niños y por todos mis posibles y futuros alumnos.

Recuerdo que cuando era una niña, si me preguntaban que quería ser de grande respondía “maestra jardinera”, seguramente ya sentía ese amor por la educación. Fui creciendo y esa idea se esfumaba, por mi cabeza pensaba quiero ayudar a todo el mundo, y al terminar mi educación secundaria, comencé en la universidad la carrera de ciencias políticas, supongo que veía que ese era el lugar y desde donde debía trabajar por los otros. Casi al finalizar mi primer año, por cuestiones familiares y económicas abandoné el estudio y volví a mi pueblo.

La vida me llevó a trabajar y realizar algún que otro curso, pero dentro de mi resonaba algo que aún no sabía que era.

En el año 2012 fui mamá y durante dos años me dediqué exclusivamente al cuidado de mi pequeña Lena. Durante ese tiempo, el querer hacer algo por mejorar el mundo, ese en el que mi hija viviría era mayor.

Entonces un día dije, que puedo hacer, averigüé que carreras había en San Justo para estudiar, y tomando de ejemplo a mi mamá, docente y de las buenas si las hay, como mi seño Loli (mi docente durante todo mi primer ciclo) decidí comenzar en el año 2015 la carrera de profesorado de nivel primario. En ese momento dije, seguramente desde mi lugar en alguna escuela pueda hacer algo para que los niños, nuestro futuro, vivan en un mundo mejor, y así fue como me embarque con muchos miedos y dudas, ya que mi último año de estudio había sido en el 2008, y además con el sentimiento de desprenderme de mi hija de un día para el otro.

Y el día llegó, el primer día de cursado, como olvidarlo, fue tan atrapante, tan libre y emotivo; y sin dudas que desde allí descubrí que sí, que ese era mi lugar y que me estaba esperando desde siempre. En ese descubrimiento estuvieron involucradas, grandes personas, bellas personas que me transmitieron ese amor y pasión por la docencia y que fueron y son espejos en los que me siento reflejada, y lo siento así, porque siempre fueron guías, compañeros, generosos de alma con cada uno de nosotros, haciéndonos sentir uno más de ellos. Los profesores.

Los años de mi formación fueron tan bellos, con tanto por aprender y poner en práctica que como lo dije antes, para mí fue mi segundo hogar. Mi segundo hogar no solo por la cantidad de horas que allí pasaba, si no por el amor que no solo yo recibía, si no también mi hija, cuando tenía que llevarla a cursar. Eso habla de la calidad de personas que me formaron, que motivaron y apasionaron a ser docente y querer transformar desde la educación el mundo.

Durante primer año hice compañeras geniales con las cuales hoy somos amigas, con las que fuimos aprendiendo y apasionándonos por la docencia, acompañándonos en todo momento, cuando una caía o para celebrar logros, para compartir nuestra vocación.

El amor resuena en todo el relato, entrecruzando personas y situaciones con el deseo de transformar el mundo desde la educación.

Seguidamente en su autobiografía, Nahir va nombrando un encadenamiento de dispositivos, su primera práctica con Feria Aventura en primer año, el cuaderno del quehacer pedagógico, la bitácora, prácticas de residencia, planificación, escritura de cuadernos, aprender en equipo y pareja pedagógica, plenarios, portafolio y va enlazando también reflexiones en torno a profesores/as y sus aportes, su familia, compañeros/as, el sentimiento de tribu, recuerdos intensos y el deseo de ser adscripta. El valor de la confianza y la ayuda están presentes como cuestiones clave en la trama compartida:

Recuerdo el primer día de implementación en las escuelas con el proyecto “FERIA AVENTURA”, sin dudas cada paso que daba me confirmaba que ese camino que recién comenzaba era el correcto, era mi camino.

Con tanto por aprender y lo que ello me provocaba, los dispositivos que iba descubriendo gracias a lo aprendido en Taller de Práctica I, como el cuaderno del quehacer pedagógico, la bitácora en Problemáticas Contemporáneas I, me ayudaban a canalizar ansiedades, dudas, emociones de todo tipo, como así también profes que contenían en todo momento. Sin dudas Sandra fue el espejo en el que me reflejé desde el primer día y aun lo sigo haciendo, decir que siento admiración por su ser es poco, ojalá el mundo tendría más personas como ella, con su entusiasmo por todo, por las ganas que le pone a la vida y a la docencia, en sí a todo lo que hace, y eso se nota sin forzar nada.

También en todo el proceso, pero sobre todo en esta etapa el apoyo de la familia y de los amigos fue muy importante.

En segundo año, ya con un poco más de horas de cursado, con más aprendizajes, pero con menos miedos y más ganas, conocí otros profes y a quienes ya conocía los seguí descubriendo, porque cada día era una enseñanza y aprendizaje, nuevos compañeras y nuevas prácticas se ponían en marcha, sin dudas, la mejor parte, el contacto con los alumnos, el momento de poner sobre el tapete lo que nos enseñaban, y el tiempo de disfrute era tanto que se pasaba volando; como así también se me pasaba otro año de mi carrera.

Sin dudas aquí hubo otros profes que me apasionaron desde su lugar, Patricia por su amor por la literatura y la alfabetización, Martín con sus desconstruidas clases de Ciencias Sociales, Florencia, María Estela, en sí todos me enseñaron algo, todos.

Ya era el año 2017 y no podía creer que comenzaba a cursar tercer año; me decía Nahir, parece ayer que arrancaste con esto que te generaba incertidumbre y hoy estas acá, más cerca de la meta, con más amor por la docencia y con tantas ganas de seguir creciendo para recorrer este camino, con un grupo más reducido de compañeros, con los profes de siempre, con quienes ya éramos tribu, una gran tribu.

Transitando este año de cursado tome conciencia de que no era mucho el tiempo que me quedaba allí en el instituto, eso me produjo tanta nostalgia, era parte de mi vida, de lo que yo quería. Cada vez más me reflejaba en espejos, mis profes, Sandra y Caro. Fue cuando comencé a plantearme la posibilidad de que al terminar cuarto año quería continuar como adscripta, para seguir aprendiendo de mis “colegas”, pero sobre todo como acto de agradecimiento a ese lugar que hizo tanto por mí, que le dio otro sentido a mi vida, que me permitió descubrirme, y era de esa manera que sentía que aportaría mi granito de arena para devolver algo de todo lo que yo gané. Porque sin dudas que ya gané.

Recuerdo como si fuera ayer el último día de cursado de tercero, con el profe Martín, él nos dio una devolución de modo grupal por nuestro trabajo durante el año y nos preguntó que pensábamos del área, de sus clases; hubo compañeras que comenzaron a hablar mientras mis lágrimas se convertían en un llanto más

y más profundo, con tanto sentimiento. El profe me vio y me preguntó si estaba bien, si me pasaba algo que lloraba tanto, a lo que yo le dije que estaba así porque sabía que el año próximo era mi último año de carrera, y que a pesar de la alegría que eso me producía yo no quería irme de ahí. Lo recuerdo y no puedo contener las lágrimas, no puedo.

Y bueno, cuarto año, el último había llegado, que mezcla de sentimientos, ganas de llegar a la meta y no a la vez (solo por seguir en el instituto). Miraba hacia atrás y veía tanto crecimiento, tanto amor recibido, tanto por dar. Las ganas de vivirlo a pleno y disfrutar cada momento era lo que más feliz me ponía.

Tuvimos nuestro viaje, a la Feria del Libro Infantil y Juvenil, en Buenos Aires, no solo fue una manera de despedirnos, sino de fortalecernos como grupo, ya que hicimos beneficios para realizarlo, y la tribu seguía más y más fuerte.

Aquí también llegaron las prácticas de residencia, las últimas de la carrera, las que permitieron poder poner sobre el tapete lo que sabía, planificación, escritura de cuadernos, aprender cooperativa y dialógicamente como equipo y pareja pedagógica, resaltando la individualidad de cada uno, pero fortaleciendo el trabajo grupal que es lo que nos hace crecer.

Así fue también a la hora de poner en marcha nuestros plenarios, (“como artesanos de la enseñanza” de Andrea Alliaud) que lindo recuerdos de estos momentos que, al ser tan únicos, quedan guardados en la memoria. Y aunque no sea necesario aclarar, las profes de taller allí, como siempre, atrás nuestro amparándonos. Preparándonos aún más para lo que venía.

Con todo esto sabía que estaba preparada para salir y comenzar a recorrer el otro camino, el de la profesión, porque sin dudas tuve a las/las mejores profesoras/es, que me enseñaron que podía lo que me imaginara y más. Que me brindaron la confianza necesaria para compartir momentos de más aprendizajes con las docentes co-formadoras de las escuelas donde realizábamos las prácticas de residencia; para confeccionar mi portafolio, y sobre todo para ser yo misma, una docente apasionada por lo que hace.

Para cerrar su autobiografía, Nahir elige palabras de Muñoz-Repiso, en las cuales se sintetiza el tejido que involucra la pasión en la docencia, finalizando a partir de una clara convicción construida en toda su historia *“SOY DOCENTE, AMO SERLO Y NO LO CAMBIARÍA JAMÁS”*.

Como dice Mercedes Muñoz, solo una persona apasionada, comprometida con su trabajo, inconformista, deseosa de mejorar la sociedad, amante de sus alumnos y de la materia que enseña, está en condiciones de educar verdaderamente. La vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera, implica no solo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad; es una auténtica “vocación”, la de maestros apasionados por su tarea.

Por eso, estas palabras son para mis espejos, mis profesores:

“Hay personas mágicas. Te lo prometo, las he visto. Se encuentran escondidas por todos los rincones del planeta. Disfrazados de normales. Disimulando su especial forma de ser. Por eso, a veces, es tan difícil encontrarlas. Pero cuando las descubres ya no hay marcha atrás. No puedes deshacerte de su recuerdo. No se lo digas a nadie, pero dicen que su magia es tan fuerte que, si te toca una vez, lo hacen para siempre.”

Recordando aquella niña, si hoy me preguntan que soy (mi profesión) y si soy feliz, con toda mi voz, y desde lo más profundo de mi ser digo SOY DOCENTE, AMO SERLO Y NO LO CAMBIARÍA JAMÁS

VI.5.3. Conclusiones parciales a partir del análisis de las autobiografías

Cada narrativa constituye en sí análisis sobre la construcción de la pasión por enseñar en la propia vida y en el trayecto de la práctica. Cada egresada cobija en sus recuerdos personas esenciales en lo íntimo de sus vidas, docentes memorables en sus infancias, en la adolescencia y como estudiantes de formación también, que desencadenan sentimientos profundos en cuanto a las ganas de ser docente. Pero también, cada una cobija recuerdos de dispositivos de formación en el Profesorado que han contribuido en la compleja trama de todo lo que involucra la construcción de la pasión por enseñar. En los dispositivos mencionados se entraman las diferentes categorías construidas hasta el momento en el entretejido de diferentes lecturas, tomando como vertebrador el aporte de Day: el compromiso social como sentido moral (dimensión ética), el afecto y cognición hacia la asignatura y las personas (dimensión emocional), la crítica sobre la propia práctica (dimensión reflexiva), la práctica de apoyo mutuo (dimensión colaborativa), la sabiduría práctica provocadora de atracción y entusiasmo (dimensión creativa) y la relación teoría y práctica (dimensión dialéctica). Asimismo, en sus voces se entraman las categorías construidas desde el análisis del grupo focal y lo indagado en las encuestas: la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud.

El análisis se va manifestando en la lectura misma de los relatos, ya que en sí involucran interpretaciones que permiten avanzar en el logro del objetivo principal de esta investigación, de comprender las características de los dispositivos de formación contruidos e implementados en los Talleres de Práctica que posibilitan la construcción de la pasión por enseñar, desde las perspectivas de quienes han sido estudiantes del Profesorado de Educación Primaria.

Para Andrea el origen de la pasión por enseñar está en el amor y pasión transmitido por docentes, en especial en situaciones de adversidad personal y social, y menciona ciertos dispositivos como instancias que colaboran con aspectos claves de la pasión, como observaciones en la práctica, el diario del quehacer pedagógico, prácticas en pareja pedagógica, el portafolio como trabajo final de integración en Taller de Práctica IV y Ateneo, y también en las fotos que elije compartir y textos que las acompañan, se encuentran los dispositivos de tutorías cooperativas y plenario de práctica.

Giuliana destaca el apoyo, amparo y acompañamiento como características que

describen a las docentes que la ayudaron en su infancia y adolescencia. Se refiere al diario del quehacer pedagógico como el dispositivo que le permitió especialmente dinamizar la reflexión. En el cierre de su relato expresa una clara convicción: “(...) *dándoles alas para que tengan infinitas posibilidades de desplegar su ser, y mediante las estrategias y dispositivos que nos fueron brindados en el Profesorado*”. Aquí se entrelaza lo que se busca a partir de la educación, la libertad, y esta puede posibilitarse mediante dispositivos de formación.

Analía también pone sobre el tapete la importancia de la escritura en su proceso de autotransformación a partir de la reflexión, dando valor a la ayuda de docentes del Profesorado. En su autobiografía se manifiesta que tanto el diario del quehacer pedagógico y la ayuda de profesores/as del Profesorado, le han permitido reflexionar en la construcción de sus prácticas.

Para Nahir es su hija la sostenedora de sus fuerzas y convicciones, y también entrelaza personas, dispositivos, recuerdos y lo que entiende por docencia y enseñanza. Menciona dispositivos como la primera práctica con Feria Aventura en primer año, el cuaderno del quehacer pedagógico, la bitácora, prácticas de residencia, la planificación, la escritura de cuadernos, aprender en equipo y pareja pedagógica, plenarios de práctica, portafolio, y va enlazando también reflexiones en torno a profesores/as y sus aportes, su familia, compañeros/as, el sentimiento de tribu, recuerdos intensos y el deseo de ser adscripta.

En las cuatro autobiografías pareciera que toman relevancia dos grandes fuerzas, una es el sentirse acompañadas, amparadas, apoyadas, guiadas, amadas, y la otra fuerza es la reflexión provocadora de la propia transformación. Y aquí se pone sobre el tapete una pregunta vinculada a los interrogantes y objetivos iniciales de la presente investigación: ¿qué estuvo presente, tanto en las personas que dejaron huellas para influir y dar origen a la pasión por enseñar en cada estudiante, hoy docente? y, principalmente, ¿qué estuvo presente en los dispositivos que han incidido en su construcción? Dos grandes fuerzas, dos grandes categorías: el acompañamiento ligado al amor y el posibilitar procesos reflexivos.

A modo de síntesis de esta conclusión parcial: la pasión por enseñar puede originarse gracias a personas significativas que han dejado huellas, pero también desde los dispositivos de formación en la práctica es posible incidir en que se desencadene o se continúen los procesos de construcción y fortalecimiento del complejo entretejido que involucra la pasión por enseñar, implicando como características clave, la ayuda ligada al amor y el posibilitar la reflexión sobre la práctica.

VI.6.1. Abordaje de Entrevistas

La entrevista como instrumento de investigación, en particular la entrevista biográfica, consiste en generar un espacio e intercambio desde el cual sea posible recordar y reflexionar sobre episodios de la vida, donde la persona a quien se entrevista pueda compartir aspectos de su propia historia a partir de un diálogo abierto que permita la introspección, y cuyas preguntas lleven a la profundización acerca de lo que se esté dialogando. Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001)

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida. Mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente, aunque también puedan entrar las expectativas y perspectivas futuras. (...) podemos llamarla, más precisamente, como hacen algunos autores, 'autoanálisis retrospectivo guiado' de ciertos aspectos y momentos de la actividad del sujeto." (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, pp. 158-159)

En la entrevista es importante compartir un clima emocional que haga posible la fluidez en la conversación, por lo cual ambos, entrevistador y entrevistado, se constituyen en coautores, ya que se trata de un instrumento que permite representar el mundo y construir conocimiento, en función del acto mismo de producción entre entrevistador y entrevistado.

En esta investigación se llevaron adelante entrevistas individuales a las cuatro personas a quienes se les pidió la escritura de la autobiografía, a fin de seguir indagando, también por este medio, sobre la incidencia de los dispositivos de formación en los Talleres de la Práctica en la construcción de la pasión por enseñar.

Fontana y Frey, en Denzin y Lincoln (2015), se refieren a la entrevista empática como aquella en la cual se da un intercambio colaborativo implicando la adopción de una posición, que lleva a la creación conjunta en un contexto. De esta manera, se trata de una forma más humanizada, que hasta podría llamarse "metodología de amistad", según Kong y colegas (2002), retomados por Fontana y Frey, quienes también expresan que "*(...) la entrevista es una de las formas más comunes y poderosas con las que podemos tratar de comprender a los demás seres humanos*" (Fontana y Frey, en Denzin y Lincoln, 2015, p. 145). En este sentido fue importante realizar un diseño de interrogantes abiertos, pero dirigidos al foco del objeto de investigación.

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA,
ANEXADO EN LA PÁGINA 264

En el guion diseñado para la implementación de este instrumento se previeron dos momentos. Uno de agradecimiento por la escritura de la autobiografía, junto a la manifestación de que esta entrevista nos permitiría profundizar más al respecto, y la propuesta de leer juntas la autobiografía, como inicio y punta pie inicial para comenzar a dialogar. Y un segundo momento con dos macro interrogantes abiertos:

. ¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, qué agregarías, si lo deseas?

. Teniendo en cuenta que nos interesa investigar cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica, te propongo si podrías compartir, además de lo ya manifestado en anteriores aportes que has realizado, qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose en la formación docente inicial ya que consideras que contribuyen a la construcción de la pasión por enseñar. Te propongo realizar un recorrido retrospectivo de tu historia en la formación docente inicial, desde el final de la carrera hasta el inicio de la misma, compartiendo los relatos de tu propia experiencia de vida que desees (la reconstrucción retrospectiva incluiría tanto lo acontecido en el instituto como experiencias en escuelas asociadas y espacios socio-comunitarios).

En cuanto a la implementación, se acordó previamente con cada egresada el momento y lugar en que sería adecuado encontrarnos. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual, entre noviembre y diciembre del año 2019. El lugar fue siempre un aula destinada para tal fin en la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, pero en diferentes días y horarios. Se grabó un audio de cada una, a fin de poder registrar toda la información.

Fue hermoso y emocionante el encuentro con cada egresada. Con Nahir, por su condición de adscripta en Taller de Práctica IV y Ateneo, seguimos teniendo contacto asiduo durante todo el año. Pero con Andrea, Analía y Giuliana, nos volvimos a encontrar después de varios meses, por lo que fue muy gratificante volver a verlas. Me sentí muy agradecida de la generosidad brindada por todas para que sea posible seguir adelante con esta investigación. También por instantes me pareció increíble el paso del tiempo, ya que, al verlas, escucharlas, intercambiar este espacio tan profundo se van rememorando sus primeros pasos en el profesorado y diferentes momentos de sus trayectorias formativas, por lo que resultó emocionalmente muy intensa cada una de las entrevistas. Asimismo, los análisis y conclusiones parciales se enviaron por correo electrónico a cada entrevistada.

VI.6.2.1. Análisis de la entrevista junto a Andrea Alegre

[ENTREVISTA ANEXADA](#) EN LA PÁGINA 325



Fotografía realizada en el momento de la entrevista junto a Andrea Alegre.

La entrevista fue realizada el 11 de noviembre de 2019, momento en el cual Andrea tenía 23 años, y expresó que egresó como estudiante del Profesorado el 7 de diciembre de 2018. Hasta el momento había realizado reemplazos de corta y mediana duración en diferentes escuelas de la zona de localidades cercanas. En el primer momento se propone la lectura de su autobiografía, que es leída por Andrea.

A partir del interrogante *¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, ¿qué agregarías, si lo deseas?* Andrea se expresa más en relación a situaciones desfavorables vivenciadas, y explicitando cómo esas escenas de adversidad también fueron motivo de elegir con fuerza el camino docente, proponiéndose cumplir con una misión ligada a su pasión por enseñar en relación a la vulnerabilidad, al expresar:

Sí, principalmente lo que siempre, siempre me marcó, esto de querer estudiar, esto de la docencia, era principalmente en primaria, porque yo me cambiaba mucho de escuela, y me encontraba con innumerables docentes. Me encontraba con docentes que eran apasionadas, y docentes que ya eran grandes, tal vez estaban cansadas, no sé, pero... y además este cambio de contenidos que había, yo por ahí no entendía, no entendía lo que me enseñaban y ya está, me dejaban pasar o me trataban mal, me gritaban y yo me re

frustraba con eso. Yo iba a mi casa y seguía practicando y seguía practicando para poder digamos, aprender. Pero esas docentes que me gritaban y que me hacían sentir mal me hicieron pensar... ¿Cuántos chicos van a estar viviendo lo mismo que yo, y que ellos no van a la casa y siguen practicando, dejan? Entonces yo dije, en ese momento, dije no, yo voy a ser la docente qué sí les va a explicar, y que sí va a tener paciencia y que sí va estar ahí y que sí va a buscar mil maneras de explicar. Entonces yo como que cuando era chiquita buscaba, por qué hace esto y por qué hace lo otro y por qué esto y por qué lo otro. Y yo decía, yo voy a ir y voy a cambiar eso. Y justamente llegué acá, y era como yo quería, por eso me encantó. Era así como yo quería realmente enseñar. Por eso más que nada esta pasión digamos.

Desde el relato se manifiesta que Andrea pudo superar las adversidades, y que en ella habitó siempre la compasión por el otro, en especial por aquellos que quizás no aprendieron, necesitando amparo. Podemos reflexionar entonces, que está presente también en ese entretejido de desencadenantes que originan la pasión, el deseo de hacer con o junto a otros, lo que muchas veces no hicieron con ella y otros/as niños/as. La pasión originada desde las ganas de que otros no vuelvan a vivir las situaciones desfavorables que ella vivió, es decir, la fuerza desde la dimensión ética de la pasión por enseñar, involucrando tanto la categoría del compromiso social como de sentido moral. Ese amor a los nuevos que retoma de Arendt, en realidad habitó en su ser desde niña, a partir de vivencias en diferentes escuelas:

(...) yo lloraba cuando era chiquita, porque, por ejemplo, no sabía multiplicar, no entendía las tablas, encima yo me preguntaba el porqué de todo, y las maestras no me lo sabían explicar, algunas, otras se enojaban, me gritaban, me decían burra. Entonces yo agarraba y copiaba como lo había hecho mi compañera, que estaba bien, iba a mi casa y lo practicaba; por qué le salió así, por qué esto, por qué lo otro. Capaz que estaba todo el día. Llegaba de la escuela y era como un desafío que me tomaba. Y de ahí dije eso, no voy a ser así. Y yo también pensaba qué otros chicos estarán pensando lo mismo que yo, pero que no lo hacen. Es lo principal digamos, por lo que yo vine a estudiar esto.

Al comenzar a dialogar acerca de los dispositivos, al manifestarle a Andrea que las voces de quienes transitaron la carrera nos ayudan a encontrar aquellos dispositivos que deberían permanecer en los Profesorados y proponerle un recorrido retrospectivo desde cuarto a primer año, comienza mencionando los ateneos destacando la guía de los/as docentes, las orientaciones ante las dudas. Asimismo, las tutorías cooperativas también, apareciendo una palabra especial, “libertad”; y las observaciones como valiosas para conocer y ayudar a los/as niños/as. En su discurso expresa siempre la importancia del valor de recibir ayuda, lo que sin duda la ha ayudado a construir herramientas para asimismo poder brindar ayuda a sus alumnos/as de primaria:

Sí, para mí, lo que tuve en cuarto fueron los ateneos. Porque ahí uno planificaba y tenías a disposición los docentes, que ellos venían y vos les contabas lo que tenías que decirles, y ellos te decían, no, mirá que así... Te guiaban, te guiaban. Y vos les preguntabas cualquier cosa y ellos te guiaban, te guiaban. Eso para mí fue fundamental. Si bien, en los años anteriores teníamos lo mismo, pero no tan personalizado, así como en cuarto, por ejemplo, era más como grupal, más tranqui digamos. En cambio, ahora es más

personalizado y eso me encantó. Para mí fue de gran ayuda porque si vos le preguntabas algo, cualquier cosa, ellos te decían, no, mirá, fijate que es así o es asá, o... Eso para mí fue lo mejor.

Y después, las tutorías cooperativas, me parecieron también significantes, porque bueno las docentes te explicaban qué era lo que ellos querían dar y vos tenías la libertad de darlo como nos enseñaron. Y eso también te daban. Y bueno y después vos se los mostrabas, ellas te planteaban sus inquietudes, pero por lo general estaban maravilladas, no decían nada. Y bueno, también ver como ellas se manejaban durante la clase, también, las observaciones. Las observaciones también super significativas porque vos ibas y mirabas y veías como eran los chicos y qué era lo que iban a necesitar en tal actividad, sus fortalezas y debilidades veíamos. Eso de la observación, me gustaba muchísimo..., y a partir de ahí uno planificaba. Uno decía, ¿será que le va a gustar este juego?, pero como ya lo conocíamos le decíamos, sí le va a gustar, y ahí ya... O, cómo le explicamos tal cosa, porque por ahí nosotros veíamos que la docente le explicaba algo y la mayoría no entendía y entonces nosotros decíamos vamos a tratar de explicarlo así, vamos a tratar de hacer así, o con power point capaz que funciona mejor, con imágenes. En cambio, la diferencia es que ahora uno va a trabajar no se...

Al seguir con la entrevista e indagar más en sus recuerdos, rescata también el trabajo en grupos pedagógicos, como instancia que le permitió darse cuenta de cuestiones gracias a la ayuda de compañeras:

(...) Después, que más... Otros años, bueno, que trabajábamos en grupos. Eso también estaba bueno porque si bien por ahí uno tenía vergüenza o no se animaba, pero siempre estaba tu otra compañera que era más chispita y ella te daba, como "Ah, mirá", te daba ánimos, digamos. O, por ahí, vos veías como ella enfrentaba una situación, y vos decías, ah, mirá que bien que lo enfrentó, y así. O tenías alguna duda, y le preguntabas a ella, lo charlabas con ella, eso también. Éramos bastante en el grupo, grupos de cuatro.

Y siguiendo con la indagación, una vez más menciona el diario del quehacer pedagógico y el cuaderno de reflexiones sobre la pareja o grupo pedagógico, como dispositivos donde la escritura posibilita la reflexión:

El diario del quehacer pedagógico, fue más como personal para mí. Me gustó mucho porque uno pone en práctica lo que va..., la teoría digamos, lo que va aprendiendo. Porque por ahí uno dice, nada que ver en la práctica, pero en realidad no, lo estás haciendo funcionar, la teoría en la práctica. Yo cuando me lo presentaron así en primer año, fue que era solamente sentimientos y contar lo que pasó. Y en segundo, cuando usted vino y dijo que entrelazar, yo dije que voy a hacer acá, pero después dije, haber, me senté, y ahí fue cuando dije, ah mirá. Estaba poniendo en práctica la mayoría de las cosas que nos habían enseñado, así que ese para mí era más personal, y el diario de la pareja pedagógica, más que nada, a mí me ayudó como a saber trabajar cooperativamente con mis compañeras, y además de eso ver las prácticas desde diferentes puntos de vista, porque por ahí yo rescato algunas cosas y mi compañera rescata otra que yo no vi.

También en el intercambio le recuerdo que en la autobiografía mencionó el portafolio, que no pudo aún dinamizar en sus reemplazos, aunque sí pudo llevar partes del mismo. Sobre este dispositivo expresó:

El portafolio yo lo consideré muy importante porque fue un desafío gigante, y a la vez te enseña ese material que nosotros utilizamos, lo volvemos a utilizar. Uno dice, cómo, qué voy a utilizar esto, pero sí. Porque cuando a uno lo llaman para un reemplazo y dice, qué llevo; y mirá si me preguntan de esto, y

mirá si tengo que dar esto y si tengo que dar lo otro, ya “casas” las cosas del portafolio o llevás el portafolio también.

Antes del cierre de la entrevista, al preguntar si tendría que proponer algo que no fue brindado en el profesorado, qué se le ocurre, al respecto responde:

La verdad no se me ocurre nada ahora... Siempre lo pienso, pero no se me ocurre nada. Lo único sí que por ahí, faltó o me falta a mí, es el tema de algunas normativas así de la escuela, eso que por ahí me dicen, tenés que hacer esto, o no sabías que... No... No sabía nada... Igual he escuchado a muchas de mis compañeras que también dicen eso, pero se aprende en la marcha.

La experiencia de entrevistar a Andrea, fue vivenciada por mí, con una especial calidez, generada por la templanza transmitida por ella en sus modos de comunicarse, sintiéndome como entrevistadora, también amparada por quien estoy entrevistando, por su cordial estilo de manifestar cada respuesta con mucha templanza. Ha sido un placer esto de “debutar” como entrevistadora junto a Andrea, ya que el encuentro pude sentirlo como un manto de calidez.

VI.6.2.2. Análisis de la entrevista junto a Analía Cevilán

[ENTREVISTA ANEXADA](#) EN LA PÁGINA 329



Fotografía realizada en el momento de la entrevista junto a Analía Cevilán.

Nos encontramos para la entrevista con Analía el 13 de noviembre de 2019, quien egresó como estudiante del Profesorado el 23 de noviembre de 2018. En cuanto a sus experiencias laborales hasta la fecha, expresó que tuvo varios reemplazos cortos en escuelas de San Justo y en localidades cercanas. En el momento de la entrevista se encontraba realizando un reemplazo de larga duración en la localidad cercana de Escalada, desde julio hasta fin de año.

Luego de compartir la lectura de su autobiografía y de plantear el interrogante *¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, ¿qué agregarías, si lo deseas?* elige retomar el acompañamiento docente dentro del Profesorado, y manifiesta que lo siente como un puente que se traza y se tiene a la mano, pero que está en los estudiantes el sostenerla o no. Expresa esto de caminar acompañado, lo que permite el fortalecimiento. Analía destaca como se ha fortalecido en su expresión, recordando cómo le costaba antes dialogar.

Destaca nuevamente el diario del quehacer pedagógico como dispositivo de escritura que posibilita la transformación de uno mismo y, así, ayudar a los propios alumnos/as también

a superar los miedos y poder expresarse, mirando también lo que no tuvo de niña y que necesitó, para poder posibilitarlo desde su práctica hoy, dándole un lugar importante a la autocrítica. Comparto citas de nuestro diálogo:

Analía: Bueno, como respuesta a la primera pregunta, me gustaría retomar esto del acompañamiento docente que se tiene acá, dentro de la institución. Considero que es de gran importancia ese acompañamiento que nos brindan, es como que nos trazan un puente y nos estiran la mano, está en nosotros sostenerla o no. Creo que si decidimos sostenerla es como que nos estamos comprometiendo con la carrera que decidimos estudiar y nos estamos comprometiendo al fin de la carrera en sí, porque sabemos para qué estamos estudiando. Creo que eso es muy importante porque es difícil caminar solo, creo que es mucho más fácil es caminar acompañado y durante lo que fue mi carrera siempre caminé acompañada, nunca caminé sola. Entonces, eso también me ayudó, me fortaleció y me permitió poder expresarme hoy como me estoy expresando, porque si vamos al caso años anteriores a mí me costaba mucho el tema de dialogar, de decir lo que pienso, o de expresarme, básicamente de expresarme. Hoy sin embargo ese miedo lo estoy trabajando, y voy avanzando supongo. Así que considero que eso es sumamente importante, y otras cosas es el diario del quehacer pedagógico, como un dispositivo donde aprendemos diariamente, porque si yo me pongo a leer mi diario hoy y vuelvo a las primeras páginas, o sea, yo digo, quien lo escribió, porque no fui yo, pero es porque fui creciendo, fui creciendo en teoría, fui creciendo en práctica y me demostré a mi misma, sí puedo, que puedo lograrlo y que puedo hacer más y que puedo llegar a más. Creo que esto de volver a la propia escritura, a la propia..., a esos pensamientos que uno tenía y ver el avance, ver la transformación que uno tiene como persona es muy importante, y eso te incentiva para seguir creciendo y para seguir transformando ese pensamiento, así que, creo que eso es.

Sandra: Bueno, eso es lo que focalizás y destacás especialmente.

Analía: Sí... La transformación de uno mismo. Creo que empieza todo desde ahí. Si yo no me transformo no puedo pretender que el que tengo en frente se transforme. Por lo menos intentar de transmitir esa pasión o de transmitir esas ganas de superarse. Yo por ejemplo ahora tengo un grupo de alumnos que tienen mucho miedo de expresarse y yo me siento muy identificada con ellos, entonces yo los incentivo que a pesar de equivocarse, que ellos se animen, se animen a hablar, se animen a decir lo que piensan y que es una forma de aprender, que no está mal. Creo que es algo que a mí no me lo dijeron en su momento, entonces creo necesario poder incentivarlos y decirles que a partir del error se aprende. Que no es un error que te marca y decís no, yo no sé nada o soy incapaz. Entonces, creo que en la educación hoy que yo estoy brindando, si bien trato de seguir formándome, lo traigo de lo que yo no tuve. Trato de mirar ahí, yo qué no tuve, que no me dijeron, entonces trato de transmitir todo lo contrario.

Sandra: Así que, de alguna manera, a ver si me expreso adecuadamente de acuerdo a lo que manifestaste, haciendo una síntesis. En esta transformación de uno mismo destacás el acompañamiento, este tender la mano, para poder superar esos miedos, y te parece que ese dispositivo de escritura es relevante para poder mirarte a vos misma, y es como que tiene un sentido muy importante en esa transformación.

Analía: Sí, es que, si yo no me miro y no me autocritico, quién lo va a hacer. Si no lo hiciera mi profesión no tendría sentido, yo creo. Si yo no me autocritico, no tendría que estar en frente de un aula.

En este instrumento se manifiesta en su voz algo que antes no apareció con esta claridad *“Trato de mirar ahí, yo qué no tuve, que no me dijeron, entonces trato de transmitir todo lo contrario”*. La categoría de ayuda al otro, desde el recuerdo de lo que no tuvo en su infancia, para que otros, no vuelvan a pasar por la misma experiencia, y así ayudar a aprender. Ayudar a animarse, animarse a hablar, a equivocarse sin temor, a sentirse capaces. Su propia transformación se convierte en la fuerza para sostener prácticas amparadoras, destacando el

sentido de la profesión desde la autocrítica, es decir, desde prácticas reflexivas sostenedoras de la ayuda al otro.

A continuación, en el intercambio dialógico generado, Analía establece un enlace entre las prácticas y el encuentro de otro mundo a partir de las mismas. Un mundo de amor sin pedir nada a cambio, con lazos que hay que cuidar, proteger, interpelándose a sí misma al respecto en este vínculo de amor. Momento en que lo emotivo crece traducéndose en palabras como *“Ah, sí, a mí me duele en el alma tener que dejar estos chicos si se me termina el reemplazo. Porque uno se encariña”*, dejando en claro el lazo construido desde el aula.

El diálogo en este momento lleva a que se manifieste en palabras y gestos emotivos como en el aula es posible construir un mundo de amor incondicional desde la propia práctica.

Sandra: Entonces destacás como grandes ejes, el acompañamiento y la escritura. ¿Encontrás en algunos otros dispositivos esto de sentirte acompañada y espacio de escritura para la transformación, además de lo que ya manifestaste hasta ahora, yendo de cuarto hasta primero, para atrás, retrospectivo, así que te aparece en tu recuerdo? O algún otro dispositivo que sientas que, en esta transformación de vos misma, ¿te resultó importante? Pero dejate llevar por tus recuerdos, por lo que aparezca. (Analía piensa). Llámese dispositivo a lo que vos sientas, o sea no te preocupes a ver si epistemológicamente esto será o no, a ver que yo creo que en mi transformación, como vos... tomo tus palabras, además de lo que ya dijiste hasta ahora, aparecen así recuerdos, escenas, momentos clave que...?

Analía: Creo que las prácticas en sí. Las prácticas en sí cumplen un rol muy fundamental, ya sea lo anterior, lo de planificar, lo de pensar qué vas a presentar, qué dispositivo vas a utilizar... Tenés que tener en cuenta un montón de cosas. Pero creo que, a la hora de pararte en frente del aula, con todo eso que vos preparaste o tu grupo preparó, es muy fuerte también, porque te da la sensación de que estás haciendo algo ya, en medio de la carrera sin recibirte aún, pero ya estás haciendo algo, estás intentando un cambio. Creo que es eso, las prácticas.

Sandra: Las prácticas en sí...

Analía: Las prácticas dejan una experiencia... Te encontrás con otro mundo.

Sandra: Bueno... Ahí te encontrás con otro mundo. Y ese otro mundo, cómo lo ves, a ese otro mundo. ¿Qué diferencia hay con qué otro mundo?

Analía: Bien... Otro mundo más susceptible. Donde hay amor sin pedir nada a cambio. Ellos se te encariñan a penas te conocen. Si bien, o sea, parte de tu personalidad también el lazo que vos hacés con los chicos, pero creo que hay que cuidar. Un mundo que necesita protección. Y que muchas veces uno mismo se cuestiona. ¿Hasta dónde los puedo proteger, hasta donde puedo estar ahí, tendiéndole la mano para que no se suelte? Es... Es raro.

Sandra: Sí... ¿Hasta dónde, hasta cuándo?

Analía: ¿Hasta cuándo? Ah, si a mí me duele en el alma tener que dejar estos chicos si se me termina el reemplazo. Porque uno se encariña...

Sandra: Claro, claro, siempre, siempre tuviste...

Analía: Sí... No sé por qué... Pero sí... Pero está eso de no saber, de esa incógnita de cómo hago, qué herramientas puedo utilizar. Porque también estamos ante una política educativa que muchas veces pone trabas. Entonces no sabemos si tomar de eso, si va a estar bien, si va a estar mal. El hecho de que a nosotras acá nos hayan enseñado a arriesgarnos también. Pero muchas veces que estamos nos faltan las agallas, nos falta el valor y no sabemos si tirarnos a la piletta o que hacer. Es una lucha diaria con uno mismo digamos. Yo lo paso así.

Sandra: Claro... Bien... Muchas gracias a vos...

Analía: A vos... Me hace llorar...

Sandra: Y gracias por tu emoción, porque la verdad también a mí me emociona mucho este trabajo que estoy haciendo, todo el tiempo, los autores que leo, cuando armo los interrogantes, las escrituras, las reescrituras, estoy atravesada también por emociones, así que bueno, de alma, muchísimas gracias.

Analía: A vos, gracias por tenerme en cuenta.

A partir de la relectura de este momento de la entrevista, me emociono nuevamente porque es como volver a sentir aquello que me atravesó cuando al escuchar a Analía, pude imaginar que es posible habitar un mundo de amor incondicional en el devenir de las prácticas. Pude sentir y siento una enorme esperanza, gracias a las palabras y gestos de Analía. Y como ya se ha expresado, el relato en sí se constituye en el análisis mismo.

VI.6.2.3. Análisis de la entrevista junto a Giuliana Lazzarini

[ENTREVISTA ANEXADA](#) EN LA PÁGINA 331



Fotografía de la entrevistada: Giuliana Lazzarini.

Nos encontramos con Giuliana, de 22 años de edad, el 17 de noviembre de 2019. Fue el 22 de noviembre de 2018 que egresó del Profesorado, y hasta el momento ha realizado, en su mayoría, breves reemplazos en escuelas de localidades de la zona. En este momento se encontraba en un reemplazo de dos meses aproximadamente, en una escuela de una localidad cercana.

Luego de la lectura de la autobiografía, y de compartir el interrogante *¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, qué agregarías, si lo deseas?*, Giuliana retoma la misma desde el sentido de la tarea de educar, de sacar de adentro de cada ser humano lo mejor, y enfatiza sobre la relevancia de la necesaria constancia en buscar diariamente estrategias para fortalecer el vínculo con los/as niños/as, en especial a partir de la escucha. Giuliana comparte cómo a ella le gusta brindar el

espacio de escucha, como espacio de confianza y amparo ante la necesidad que tienen las infancias de compartir también sus propios problemas:

Bueno, agregar... La última parte, acá donde puse lo de nuestra tarea de educar, o sea sacar de adentro de cada ser humano lo mejor, de estas nuevas infancias que estamos viviendo constantemente, que no eran las nuestras de antes, que tenemos que nosotros amoldarnos cada vez más a los niños como son ahora. Que es una tarea constante, diaria, todos los días estamos viendo algo nuevo en los chicos, teniendo que buscar estrategias de como poder llegarles de la mejor manera, afrontarlo. Eso es algo que tenemos que comprometernos siempre, porque si no me di cuenta que no podés crear ese vínculo con los niños y no te escuchan si vos no estás dispuesto a escucharlos a ellos, y las cosas las que tienen que compartirte. Eso es algo que aprendí ahora, en las prácticas también pero ahora con el contacto más prolongado es como te das más cuenta de esto importantísimo.

Estas palabras están atravesadas por la dimensión ética de la pasión por enseñar, ya que la categoría del compromiso social como sentido moral involucra comprensión, esperanza y creencia en la influencia positiva en la vida de los/as alumnos/as. Asimismo, está presente la dimensión emocional, ya que es tanto el afecto como la cognición, tanto a lo que se enseña como especialmente a las personas, es decir la preocupación por los/as alumnos/as a partir del tacto pedagógico y compasión lo que atraviesa el espíritu de estas palabras, y por tanto de su práctica.

Ante el segundo interrogante la propuesta de la entrevista fue:

Teniendo en cuenta que nos interesa investigar cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica, te propongo si podrías compartir, además de lo ya manifestado en anteriores aportes que has realizado, qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose en la formación docente inicial ya que consideras que contribuyen a la construcción de la pasión por enseñar. Te propongo realizar un recorrido retrospectivo de tu historia en la formación docente inicial, desde el final de la carrera hasta el inicio de la misma, compartiendo los relatos de tu propia experiencia de vida que desees (la reconstrucción retrospectiva incluiría tanto lo acontecido en el instituto como experiencias en escuelas asociadas y espacios socio-comunitarios).

En este planteo Giuliana vuelve a nombrar especialmente el diario del quehacer pedagógico, por lo cual se pregunta si quiere destacar las características sobre por qué considera primordial al diario.

Y, básicamente te deja esto de constatar tu práctica, con la teoría que estamos dando, que estuvimos, que estamos constantemente en contacto ahí. Eso, y para evaluarte a vos misma, también. Ver de qué manera podés ir progresando en tu quehacer diario, o sea, pensando en lo que vos hiciste, si estuvo bien, si podés mejorar, qué mantener, como puse acá (*refiriéndose a su autobiografía*), qué mantener y qué modificar para poder crecer.

Giuliana manifiesta la importancia del dispositivo como espacio de relación entre la práctica y la teoría para la mejora de uno mismo en la evaluación propia, es decir, para “(...) *ver mejor a los chicos obviamente*”, como resalta en otro tramo de la entrevista. En este sentido

cobra presencia en sus palabras la dimensión dialéctica, en cuanto articulación entre teoría y práctica.

También menciona como dispositivo, la bitácora, a nivel áulico:

Sí, para que los chicos puedan al final de cada clase, bueno recordar todo lo que hicieron y de esa forma como de afianzarlo, digamos, un poquito más, y que no se les vaya, como que pasó de largo, digamos. Así lo escriben y es fácil retomarlo en clases posteriores.

Ante esta respuesta, se me ocurre intervenir de la siguiente manera:

Mirá vos... Recuperás un dispositivo de escritura tanto para tu construcción, tu fortalecimiento y destacás un dispositivo de escritura para ayudar en el aprendizaje de los niños.

En lo manifestado se evidencia el entretejido entre la dimensión reflexiva, que involucra la crítica sobre la propia práctica enlazado a la dimensión creativa, poniendo sobre el tapete un dispositivo puesto en movimiento con los/as alumnos/as para posibilitar el aprendizaje reflexivo en las aulas, justamente desde el compromiso social.

Asimismo, Giuliana rescata que en primer año se comenzó con el diario del quehacer pedagógico, y en los demás años se fueron sumando dispositivos para reflexionar mejor.

También pregunto *“En tu encuesta también destacabas, a ver..., le diste mucha puntuación a las prácticas en equipos/grupos pedagógicos y prácticas en pareja pedagógica. ¿Recordás algo?”*

Interrogante a partir del cual se genera el siguiente intercambio:

Giuliana: Sí... Porque pienso que está bueno eso de tener un compañero en el aula, está buenísimo ser dos y no uno, porque por ahí no, no podés, son muy demandantes algunos grupos y sola es complicado, por eso, lo pienso más que nada.

Sandra: Y más en esa instancia de formación donde uno está...

Giuliana: Más que nada en las prácticas...

Sandra: Construyendo...

Giuliana: Sí, y también después.

Sandra: Después sería genial, que sea un sueño cumplido.

Giuliana: En la escuela en Colonia Dolores hay un grupo que trabajan dos, porque están dos grupos juntos, segundo y tercero. Está Meli Villalba con otra profesora también. Trabajan en conjunto, y la he reemplazado a ella y a Edi, está bueno ser dos.

Sandra: Ah, qué bueno...

Giuliana: Porque si bien son poquitos chicos, pero son dos en el aula, es una ayuda.

Sandra: ¿Aunque sean poquitos chicos también lo considerarás positivo?

Giuliana: Si si si, porque por ejemplo hay dos niñas que necesitan un poquito más de atención, y uno puede estar ahí con la nena, y otro enseñándole a tres, por ejemplo, ese sería un punto a favor de ser dos en el aula.

Sandra: Y siempre, de acuerdo a tus palabras, de alguna manera, de manera implícita aparece el amparo por la argumentación que estás dando del porqué de la pareja es para posibilitar un mejor acompañamiento en el aprendizaje. Es como que tu foco de atención está en esto de la ayuda y del amparo.

Giuliana: Sí, eso es una de mis preocupaciones principales.

Una vez más el interés por ayudar a los/as niños/as, el compromiso con ellos, lleva a que destaque un dispositivo que involucra la dimensión colaborativa, es decir la práctica de apoyo mutuo, desde la convicción de que genera mejores condiciones para brindar las ayudas necesarias a las infancias desde una práctica reflexiva y colaborativa, ya que la ayuda y amparo atraviesan una vez más el espíritu de sus palabras.

Luego se cierra la entrevista con un agradecimiento mutuo y ese sentimiento interno de gratitud al sentir que soy yo quien estoy recibiendo gran ayuda a partir de todo lo que ha compartido Giuliana en el acontecer de la entrevista.

VI.6.2.4. Análisis de la entrevista junto a Nahir Andrada

[ENTREVISTA ANEXADA](#) EN LA PÁGINA 335



Fotografía de la entrevistada: Nahir Andrada.

Con Nahir estuvimos en contacto todo el año, ya que desde el inicio del cursado del año 2019 se unió al Taller de Práctica IV y Ateneo como adscripta. En el momento en que supimos que viviríamos esta experiencia ambas sentimos alegría, ya que esto de enlazar su reciente egreso como estudiante del Profesorado el 22 de noviembre del año 2018, y que en pocos meses forme parte del equipo de acompañamiento en las prácticas desde el rol de adscripta, sentimos que sería una potente experiencia para todos/as, ya que podía desde su presencia ayudarnos a ayudar más a los/as estudiantes. A sus fervientes ganas de estar allí se suma al entretejido de roles que se enlazan en la práctica. Transitamos el año como compañeras, lo cual fue muy fortalecedor para todos/as.

Fue el 20 de diciembre, casualmente día en que Nahir cumplía 30 años, que nos encontramos para la realización de la entrevista. En cuanto a sus experiencias laborales, hasta el momento ha realizado algunos reemplazos en una escuela primaria de San Justo, y sigue

trabajando, como ya lo hacía cuando era estudiante, en un Centro de Atención Público para la Salud de la ciudad.

Luego del momento en que Nahir comparte la lectura de su autobiografía y ante la invitación sobre qué deseaba retomar de la misma, decide volver a manifestar lo ya desarrollado de manera sintética y enfatiza nuevamente con fuerza la importancia de que su hijita Lena haya podido habitar las aulas del Profesorado cuando lo necesitaba. Recordemos que Lena también nos acompañó en el desarrollo del grupo focal. Rememorando como profesora cuando los/as niños/as nos acompañan en las aulas, siento que se nos hace más consciente el sentido por el cual elegimos ser docente y nuestros modos de comunicarnos se envuelven de calidez en un clima de ternura generado por la sola presencia de un/a niño/a. Transcribo citas de nuestro diálogo, porque son las propias palabras de Nahir las que nos dejan el claro el sentido de lo transmitido.

Sandra: Bueno Nahir, después de compartir la lectura de la autobiografía en el día de tu cumple, de tu cumpleaños, y de estas lágrimas que te agradezco que estás compartiendo, como siempre que lo hacés con mucho amor en todos los momentos, bueno la pregunta es, si retomarías algo de tu autobiografía, que retomarías en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien qué agregarías, si lo deseas.

Nahir: Bueno, tal vez en este momento, así con la emoción a flor de piel no me saldría nada para agregar, pero creo que tampoco es necesario porque creo que lo más importante lo puse, y realmente cuando arranqué además de miedo, ansiedad por el hecho no solo de volver a cursar y tener que estudiar y hacer esas cosas, era si realmente estaba preparada porque verla a mi mamá toda la vida, saber qué era ser docente, no sabía si yo estaba preparada para serlo, si realmente era, y fue así desde el primer día entré me sentí cobijada y realmente sentí que sí, que era mi lugar, y estoy tan feliz, porque a veces creo que las personas no encuentran su lugar, y realmente a mí me hizo muy feliz, no lo cambiaría por nada, lo volvería a elegir, y estoy feliz de ser docente, y creo que como lo dije en la autobiografía, parte de eso tuvo que ver con la formación no solo de ustedes como profesores, de excelentes profesores, sino también por la calidad humana de ustedes. Como dije, a veces no me quedaba otra que traerla a mi hija a cursar, y nunca lo sentí como una carga ni de parte de ella ni de ustedes porque era parte del grupo cuando venía, y eso creo que habla mucho como dice esa última frase que ser buen docente no solo involucra la trayectoria intelectual, sino también las emociones y creo que los niños de hoy es algo de lo que más necesitan, ese amor, ese amor no solo por enseñar y aprender, sino hacia ellos, que sientan el amor de la seño que viene, que son esas personitas tan importantes, que no quieran irse de la escuela, no solo, sí para aprender también, pero no solo para aprender sino por lo que ellos nos enseñan a nosotros, ese amor, yo creo que no hay otra profesión, por así decirlo, que te regale algo tan lindo como el amor de los niños o de cualquier alumno que tengas.

Ya al comienzo se pone sobre el tapete la importancia de sentirse cobijada, el amor hacia los/as niños/as y el que ellos/as nos regalan, como clave de la pasión por enseñar, desde la fuerza del amor.

Al enlazar el segundo interrogante, que entra de lleno a la indagación sobre los dispositivos de formación y la construcción de la pasión por enseñar, Nahir vuelve a expresar

cómo valora la experiencia que ha tenido con los profesores en su formación, destacando esto de querer ser como docente, como fueron con ella. Asimismo, va nombrando varios dispositivos como la residencia, enfatizando la importancia de la misma en diferentes contextos, los plenarios, como espacios para compartir experiencias, los dispositivos de escritura para el fortalecimiento propio desde la reflexión, la narrativa, los encuentros con co-formadores, tutorías, ateneos y el portafolio. En este momento interviene también con la propuesta de animar a realizar más encuentros de participación donde se socialicen producciones de diferentes años de la carrera, como el cuaderno de nutrientes¹, dispositivo que hace dos años se implementa en Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I, espacio en el cual soy docente.

El relato de Nahir evidencia la importancia del amor y la relevancia de todo lo que implica el compartir para el fortalecimiento de todos/as. En las siguientes líneas se comparte este intercambio dialógico en la entrevista:

Sandra: Bueno, gracias Nahir, y enlazado a lo que estás compartiendo, destaqué al inicio cuando dijiste, me sentí cobijada, y luego hablaste del amor hacia los niños, y el amor que los niños nos regalan, yo ya en esas palabras encuentro como pistas relevantes de lo que nos estamos preguntando en esta investigación, y creo que ya hay pistas en relación a la segunda pregunta. Teniendo en cuenta que nos interesa investigar cómo se construye la pasión por enseñar, a partir de los dispositivos de formación de los talleres de práctica, te propongo si podrías compartir, además de lo ya manifestado en anteriores aportes que has realizado, qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose en la formación docente inicial, ya que considerás que contribuyen a la construcción de la pasión por enseñar. Te propongo realizar un recorrido retrospectivo de tu historia en la formación docente inicial, desde el final de la carrera hasta el inicio de la misma, compartiendo los relatos de tu propia experiencia de vida que desees. La reconstrucción retrospectiva incluiría tanto lo que ha acontecido en el instituto, como experiencias en las escuelas asociadas y espacios socio-comunitarios. Qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose y por qué. Y bueno, una de las características que creo que ya las manifestaste, esto que tiene que ver con aquello que hace que los

¹ Cuaderno de Nutrientes: a partir del año 2018 en el espacio Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I comencé a proponer su construcción. La propuesta es que se diseñe como cada estudiante desea para plasmar allí aquello que se considera que nos “nutre” para fortalecer el quehacer docente, y así ir dinamizando conversaciones a lo largo del año en torno a tales producciones, realizadas desde lo que sensibiliza más a cada estudiante. Este dispositivo fue inspirado a partir de una conferencia en la que el artista Pablo Bernasconi compartió en su relato mediante imágenes quienes habían sido “sus nutrientes” en su quehacer como artista. En ese instante pensé sobre lo interesante que sería proponer reflexionar sobre los nutrientes en la construcción de nuestras prácticas, y extender la idea de nutrientes a todo aquello que nos atraviesa y fortalece. Asimismo, al leer el libro de Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Bs As: Paidós, en la página 68 comparte una reflexión acerca de los nutrientes en nuestras prácticas. Desde allí también pensé el cuaderno de nutrientes como dispositivo y camino para posibilitar procesos metacognitivos sobre nuestras prácticas con la idea de pensar sobre cuáles, quienes, qué escenas y qué situaciones sentimos que se constituyen en nutrientes de nuestras prácticas. La categoría “artesanos de la enseñanza” de Alliaud me pareció un camino posible, porque todo el libro aborda esta categoría enlazada a la transformación, lo que me recuerda el sueño de Freire. Luego seguí proponiendo su continuación en otros años y espacios de la carrera del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”.

estudiantes se sientan cobijados y allí donde encuentran el amor. Pero bueno, no sé qué compartirías de esta segunda pregunta.

Nahir: Yo creo que eso fue muy importante, a mí me ha marcado mucho y por eso como lo digo, realmente fueron espejos en los que me siento reflejada y cuando pienso en que entro a un aula o pienso en los niños y digo, bueno, yo quiero ser como fueron conmigo mis profesores, quienes me formaron, no solo mis docentes, por los que he pasado cuando realicé mi educación primaria y secundaria, sino creo que acá en el instituto realmente me vi muy reflejada, descubrí un montón de cosas que no sabía, y realmente quiero ser así, como mis profesores. Quiero cobijar a cada alumno que tenga, siempre y uno habla de niños porque por lo general cuando uno dice alumnos refiere a niños, pero teniendo en cuenta la experiencia ahora de que soy adscripta de que los chicos han hecho su residencia en la escuela para jóvenes y adultos, creo que fue algo maravilloso, creo que por eso las residencias es algo de lo que no debe perderse nunca, al contrario. La residencia, tal vez a veces por cuestiones que son ajenas a uno no se puede dar, pero también experimentar como casi sucedió la residencia en una escuela rural.

Sandra: O sea, en diferentes contextos....

Nahir: En diferentes contextos. Bueno, la verdad también que los plenarios son muy importantes. Son muy importantes no solo para mostrar a los demás que estamos preparados y de todo lo que somos capaces, sino para mostrarnos a nosotros mismos y..., ir fortaleciéndonos con nuestros propios compañeros. Eso de que ustedes siempre nos recalcan en las clases de compartir experiencias, compartir ideas, como nos vamos fortaleciendo entre grupos yo creo que eso también hace a la pasión por ser docente sentirse acompañado, sentirse pares con los demás, y también es algo que ustedes nos han demostrado, cuando nos hemos ido del instituto ya recibidas, pero siempre con la puerta abierta para volver ante cualquier necesidad y la verdad que eso es lindo.

Bueno, los dispositivos de escritura, la verdad que, los tres dispositivos, el de reflexiones para el diálogo, el del quehacer pedagógico, bueno y el de observaciones que hacen no solo ustedes sino las docentes co-formadoras, también. Uno a veces no lo ve, hasta cuando está en cuarto, porque hacer el cuarto año la importancia que tiene esa escritura, esa narrativa. En primero dice, hay para qué escribir, o no le encuentra el significado, lo hace tal vez sin problema, pero no le encuentra un significado, y realmente es tan significativo. Después volver a releer esas escrituras, seguir fortaleciéndonos, yo creo que eso es algo tan importante, seguir fortaleciéndonos siempre, como siempre se dice nunca hay techo, eso de siempre seguir creciendo, y creo que seguir creciendo para nosotros también es demostrarnos amor a esos alumnos que vamos a tener, siempre buscando lo mejor para ellos, siempre.

Y bueno, tal vez algo que me gustaría sería, así como están los plenarios, tal vez que haya más encuentros entre los distintos cursos. He visto que ahora que estoy acá como adscripta, todas estas cuestiones que vos hiciste de los cuadernos de los nutrientes; estas actividades que tienen que hacer desde los plenarios me parece fantástico que tal vez cuando yo estaba no sucedía tanto, y como siempre has recalcado y otros profes, como que en primero no nos damos cuenta, no entendemos, hasta que vamos creciendo, pero creo que tal vez también entonces sería como esta gran tribu de todo el instituto, que todos puedan compartir, (Sandra: Sí, que todos compartan...) sobre todo en primero he visto como que tienen muchos miedos o como que ven tal lejano llegar a cuarto, rendir su portafolio, y creo que también sería todo mucho más unido, con más amor, que sería algo que estaría muy bueno también implementar.

Sandra: Por ejemplo, recién a partir del año pasado comenzaron a escribir en sus cuadernos de nutrientes los aportes del plenario, y eso sería muy hermoso que lo compartan, como otras producciones. Ese es un gran sueño pendiente, ojalá que...

Nahir: Sí, la verdad que sería hermoso, sí, la verdad que sería hermoso. Bueno, después pensaba también en cuarto año cuando se hacen los encuentros con los docentes co-formadores, los docentes de ateneo y prácticas y (Sandra: las tutorías cooperativas) ..., todas las tutorías también creo que son muy importantes y que eso debería permanecer porque, bueno yo considero que formarnos permanentemente, escuchar a los demás desde su experiencia, que no tiene que ver mucho con la cantidad de años a veces, pero que todo sirve, todo lo que sea para crecer siempre. En pensar en mejorar por nuestros alumnos y demostrar ese amor que tenemos para ellos.

Sandra: Fíjate que lo que estás siempre resaltando, tiene que ver esto del encuentro con el otro. Destacaste en varias situaciones esto de somos tribu, y bueno de alguna manera lo que proponés tiene que ver con ese espíritu también.

Nahir: Sí, así como lo planteaba en la autobiografía creo que desde el amor, y sobre todo el amor desde los niños y hacia los niños, puede transformar el mundo. Entonces creo que como docentes somos una

herramienta, por así decirlo, que puede empezar a hacer esos grandes cambios que creo que el mundo necesita. Ojalá se pueda.

Los diferentes tramos de su relato, llevan a vincular, entre otros aspectos, la cultura de colegialidad abordada por Day (2011), en relación a las comunidades de aprendizaje apasionadas, donde las cualidades relacionales expresadas por el autor, como el respeto, afecto, inclusividad, confianza, potenciación y compromiso, necesitan sostenerse en las prácticas de la comunidad, sostenedoras de la pasión por enseñar a partir de redes en el aprendizaje mediante la reflexión y la ayuda mutua.

En el día del cumpleaños de Nahir, compartimos esta entrevista, y los sentidos de la pasión por enseñar, esta vez, mediante una práctica de investigación. Ha sido un placer el encuentro compartido.

VI.6.3. Conclusiones parciales a partir del análisis de las entrevistas

Lectura tras lectura de las entrevistas, en ellas se manifiesta como constante -al rememorar sus historias como estudiantes- la importancia de sentirse cobijadas, del acompañamiento y amparo sentido por los docentes del profesorado. Así como en las autobiografías se pone sobre el tapete el amor, apoyo, amparo y acompañamiento vivenciado en las aulas del Profesorado, con ese mismo tenor se recuperan estos sentimientos en las entrevistas, expresando también cómo diferentes dispositivos de formación en la práctica les han permitido fortalecerse.

Andrea retoma dispositivos ya mencionados en su autobiografía y también mencionan otros, como los ateneos compartidos en los cuales recibió guías de los/as docentes del Profesorado junto a compañeras y destaca cómo estas orientaciones las ayudaron en sus prácticas. También recupera el cuaderno de reflexiones de la pareja o grupo pedagógico, como espacio de reflexión para el fortalecimiento personal y como grupo. Andrea en la entrevista enfatiza algo que manifestó con mayor fuerza en esta instancia: su convicción de ser docente surgida a partir de experiencias adversas como niña, pretendiendo que lo sucedido no le pase a futuros/as niños/as. Al escuchar/leer a Andrea vino a mi mente que una vez en mi vida leí que a veces sucede que las personas o experiencias nos muestran claramente quienes no queremos ser, y así afianzamos quien sí deseamos ser. Las adversidades, en este caso, han sido la fuerza para construir convicciones, para que no sigan aconteciendo vivencias de desamparo en las escuelas primarias. Pareciera que puede nacer de la adversidad el deseo de cumplir una misión y, por ende, dar origen a una pasión, en este caso, la pasión por enseñar desde el amor y el amparo.

Giuliana también da relevancia al amparo y pone sobre el tapete el diario del quehacer pedagógico como dispositivo de formación y la bitácora como dispositivo dinamizado en las escuelas primarias en las prácticas. Es decir, dos dispositivos de escritura como fundamentales en la construcción de la práctica, de la propia pasión. Asimismo, manifiesta el trabajo grupal en las prácticas como una instancia de amparo en la formación.

En las palabras de Analía se manifiesta claramente cómo siente y reflexiona sobre la transformación de sí misma, a partir de lo cual destaca el acompañamiento recibido en el Profesorado, simbolizándolo mediante la expresión “*tender la mano*”, para poder superar sus miedos. Pone sobre el tapete especialmente el diario del quehacer pedagógico manifestando como este dispositivo de escritura es relevante para poder mirarse a sí misma y así poder ver en

la propia escritura la propia transformación, quedando en claro cómo el hecho de escribir le ha permitido reflexionar y así transformarse. También transmite de manera transparente cómo siente el habitar el aula junto a niños/as en la actualidad y en sus recuerdos, encontrando allí “(...) otro mundo, de amor incondicional en las prácticas (...)”, refiriéndose a al vínculo con los/as niños/as en las escuelas primarias.

Nahir destaca múltiples y diversos dispositivos y entre los mismos manifiesta especialmente el valor de compartir producciones y experiencias en los dispositivos de encuentro, por lo que sus palabras se vinculan con el concepto de comunidades de aprendizaje apasionadas, propuesto por Day (2011).

Ante el interrogante de la presente investigación *¿han incidido los dispositivos de formación en la práctica en la construcción de la pasión por enseñar?*, la respuesta a partir de lo relatado en cada entrevista es afirmativa. Sobre la pregunta acerca de *¿qué características de los mismos posibilitaron esta incidencia?*, se explicita que cuando los dispositivos permiten procesos reflexivos para la propia transformación e involucran el acompañamiento y amparo en el proceso de construcción de la práctica.

Si la pasión es la fuerza motivadora, ¿qué da fuerza a esta fuerza? Se infiere a partir de lo hilvanado en el conjunto de entrevistas, que especialmente la ayuda mutua y la reflexión son prismas constitutivos de los dispositivos que dan fuerza a la pasión por enseñar.

VI.7.1. Abordaje del análisis de Planificaciones Anuales de los Talleres de Práctica

El estudio de documentos es una estrategia metodológica de obtención de información que implica la consulta a fuentes documentales tanto para investigaciones cualitativas como cuantitativas. Valles (1999), en el capítulo cuatro de su libro *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, que trata sobre “La investigación documental: técnicas de lectura y documentación” retoma, entre las acepciones de la palabra documento, aquella que recurre a la raíz etimológica del vocablo que se liga al verbo latino *docere*, que significa *enseñar, instruirse*; por lo que documentarse significaría instruirse sobre algo a partir de determinadas fuentes.

En su obra, Valles cita a diversos autores a fin de esclarecer la potencia de esta estrategia:

“A la observación y la entrevista podríamos añadir una tercera técnica de recogida de datos, la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado (una carta, un periódico, una autobiografía, una estatua, un edificio, las pinturas de una cueva prehistórica, las tumbas faraónicas...).

A todos estos “textos”, en realidad, se les puede ‘entrevistar’ mediante preguntas implícitas y se les puede ‘observar’ con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989, p. 69. En Valles, 1999, p. 120)

“El término *documento* se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos.

Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones” (Erlandson et al., 1993, p. 99. En Valles, 1999, p. 120)

“Los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social –los informes oficiales, por ejemplo- pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública. No obstante, además del registro intencionado, puede haber cosas que abiertamente traten de provocar diversión, admiración, orgullo o goce estético –canciones, edificaciones, estatuas, novelas- y que, sin embargo, nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas ‘documentos’ de una sociedad o grupo, que pueden ser leídos, si bien en un sentido metafórico”. (MacDonald y Tipton, 1993 p.188. En Valles, 1999, p. 120)

En el presente abordaje metodológico ha sido importante releer las planificaciones anuales de cada Taller de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, correspondiente a los años de cursado de quienes compartieron el abordaje del grupo focal, encuestas, autobiografías y entrevistas. Teniendo en

cuenta que además de transitar la presente investigación, he sido profesora de estas estudiantes/egresadas en los Talleres de Práctica II, III y IV y Ateneo, es decir, que me involucro como autora de estas planificaciones desde el rol docente; en el presente análisis ha sido necesario precisar las lentes desde las cuales se abordaría el proceso de relectura. Ha sido complejo e interesante lo vivenciado, en cuanto a mirar con otras lentes producciones que fueron construidas con fines formativos.

Retomando las palabras de Ruiz Olabuénaga e Ispizua resignificadas por Valles sobre que *“A todos estos ‘textos’, en realidad, se les puede ‘entrevistar’ mediante preguntas implícitas y se les puede ‘observar’ con la misma intensidad y emoción (...)”* (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989, p. 69. En Valles, 1999, p. 120), un camino posible para el análisis de las planificaciones anuales de los Talleres de Práctica, podría ser desde un interrogante que entronque con los ya planteados en el grupo focal, autobiografía y entrevistas.

Si recordamos lo ya abordado en el grupo focal, entre otros interrogantes, se preguntó *“¿qué dispositivos dinamizados en los Talleres de Práctica de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 ‘República de México’, y qué características de los mismos, consideran que contribuyeron a generar/originar y/o fortalecer la construcción de su pasión por enseñar?”* En cuanto a la solicitud de escrituras de autobiografías, en parte de la consigna se explicitó *“En lo posible, sería oportuno en relación al objetivo de la presente investigación, que se compartan relatos vinculados a la propia formación como docente y a la construcción de la pasión por enseñar en relación con los dispositivos de formación inherentes a la práctica a lo largo de la carrera”*. Y, asimismo, en cada entrevista se propuso *“(…) compartir, además de lo ya manifestado en anteriores aportes que has realizado, qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose en la formación docente inicial ya que consideras que contribuyen a la construcción de la pasión por enseñar”*. Re-hilvanando estos interrogantes podríamos reconstruir como pregunta, a modo de lente para la relectura de cada planificación ¿Qué fue manifestado, en cada planificación, que podríamos vincularlo a la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar desde la perspectiva de estudiantes del Profesorado, hoy egresadas?

La modalidad de análisis entonces se llevó adelante releando cada planificación desde esta lente:



Un interrogante con esta apertura, ha permitido mirar, interpretar, reinterpretar, comprender, descubrir, redescubrir, construir y reconstruir interpretaciones, en una instancia donde están presentes como documentos para el análisis de producciones con participación propia de quien investiga, como son las planificaciones de Taller de Práctica II, III y IV y Ateneo. Solo el Taller de Práctica I corresponde a la autoría de una docente compañera. Teniendo en cuenta entonces esta implicancia, un interrogante clave para posibilitar la objetivación es ¿Qué puedo comprender hoy en la relectura de producciones que involucran mi autoría gracias a este proceso de investigación?

VI.7.2. Análisis de la Planificación Anual de cada Taller de Práctica

SE ANEXA LA “[PLANIFICACIÓN ANUAL DEL TALLER DE PRÁCTICA I](#)” EN LA PÁGINA 338

Comenzamos con la lectura y análisis de la Planificación anual del Taller de Práctica I. En ella se explicita en su *Fundamentación* a modo de cierre: “*En síntesis, en el Taller de Práctica I se tenderá a recuperar el apasionamiento, el conocimiento, la cultura, el compromiso social, la esperanza y la creatividad en la tarea de enseñar*”, texto retomado del Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria, Resolución N° 528/09 del Ministerio de Educación de Santa Fe (2009). Lo citado se vincula a las características clave de la pasión por enseñar desarrollado por Day. Es decir que en la fundamentación se expresa esta intencionalidad en relación al apasionamiento de los/as estudiantes, nombrando aspectos que pueden vincularse a las categorías que venimos dinamizando, en especial en cuanto al compromiso social inherente a la dimensión ética, y la creatividad implicada, justamente, en la dimensión creativa. Asimismo, se explicitan, entre los *ejes de trabajo*, dos dispositivos que fueron expresados desde la perspectiva de quienes fueron estudiantes, como son la observación y la narrativa autobiográfica.

En la instancia de *Régimen de asistencia y promoción* se enuncia la experiencia también manifestada desde uno de los relatos autobiográficos “*En el segundo cuatrimestre, llevarán a cabo intervenciones en los recreos (Feriaventura) en distintas escuelas primarias de nuestra localidad*” y, para la misma, se propone un abordaje grupal. La colaboración también se constituye en una característica constitutiva de la pasión por enseñar según Day, y los recuerdos de prácticas grupales han sido rememorados desde las voces de quienes han participado manifestado sus perspectivas como estudiantes en esta investigación.

Desde la planificación de este Taller de Práctica podemos inferir que el sentido de pensar en el apasionamiento explicitado en la *Fundamentación*, se enlaza con los dispositivos valorizados por algunas voces de las estudiantes egresadas con quienes se compartió el trabajo de campo. Estos dispositivos son la observación, la narrativa autobiográfica y la experiencia de Feriaventura.

**SE ANEXA LA “PLANIFICACIÓN ANUAL DEL
TALLER DE PRÁCTICA II y SEMINARIO LO
GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE”
EN LA PÁGINA 341**

En cuanto al Taller de Práctica II, en los siguientes fragmentos de la *Fundamentación* de la planificación anual, se entrelazan explicaciones y argumentaciones vinculadas al sentido de algunos dispositivos mencionados por las estudiantes ya egresadas en los anteriores tramos de la presente investigación.

Cómo pensar hoy la enseñanza de quienes han elegido la carrera docente, especialmente en este tramo.

Acerca de las necesidades de los alumnos, Meirieu expresa como relevante: “*Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia.*”² Teniendo en cuenta que Meirieu propone pensar la “autonomía” como principio regulador de la organización pedagógica, esta propuesta se acompaña de exigencias ligadas a la enseñanza, entre otras, la exigencia de **crear “espacios de seguridad”** en los que un sujeto pueda atreverse a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo”.³ Nuestra tarea entonces desde la docencia, en todos los niveles del sistema educativo, involucrando por entendido el nivel de formación de maestros, es “*crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás*”⁴. (Meirieu, 1995). “*(...) Su tarea es instalar un espacio donde aprender y, en él, proponer objetos a los que el niño pueda aplicar su deseo de saber.*”⁵

Es importante que posibilitemos estos “**espacios de seguridad**” desde la formación docente para quienes transitan esta carrera, puesto que al pensar en las nuevas infancias esta necesidad se privilegia en las aulas de los profesorados, a fin de que los “nuevos” maestros y maestras puedan posibilitar también “**espacios de seguridad**” (Meirieu, 2003), de “**amparo**” (Zelmanovich, 2003) en las futuras aulas para las infancias. A respecto, esta autora explicita: “*La pregunta que cabe formularnos es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.*”⁶ El desafío para formadores de formadores, sería entonces posibilitar/enseñar esta “dependencia recíproca”, “amparo entre adultos” pensando “dispositivos/espacios/modos” en las aulas de los profesorados.

Prácticas en equipo.

Los futuros docentes de primero y segundo año desarrollan en el primer cuatrimestre de manera conjunta con diferentes roles prácticas dinamizadas desde el proyecto **LIBERALIBRO, construyendo entornos alfabetizadores**⁷, tanto en escuelas como en una institución destinada a la contención de niños

² Merieu, Philippe (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Ed LAERTES, pág. 87. (El subrayado y resaltado se han incluido)

³ Ibidem, pág. 85.

⁴ Ibidem, pág. 84.

⁵ Ibidem, pág. 84.

⁶ Zelmanovich, Perla (2003). *Contra el desamparo*. En Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Inés Dussel; Silvia Finocchio. (comp.) F.C.E. Bs As, pág. 61. (El resaltado se ha incluido).

⁷ Coordinación por la Prof. Norma Patricia Torres (Profesora de Letras. Especialista en Investigación Educativa. Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura) y la Prof. Sandra Inés Equis (Psicopedagoga y Profesora en Ciencias de la Educación).

y niñas en situación de riesgo y vulnerabilidad social (Lucecitas⁸). Algunas problemáticas que entroncan el trabajo desde **LIBERALIBRO** son: ¿Cómo promover prácticas docentes que impliquen el servicio comunitario, sin dejar de ser principalmente pedagógicas? ¿Qué acciones podemos y debemos gestionar para garantizar a los niños su derecho a ser “ciudadanos de la cultura letrada”? Desde estos interrogantes nos proponemos implicar la práctica docente como práctica social al servicio de las necesidades comunitarias desde el profesionalismo pedagógico; atender ciertas problemáticas que involucran al “analfabetismo” desde saberes principalmente pedagógicos en ámbitos escolares y extraescolares; formar docentes con capacidad de observación y detección de necesidades contextuales para viabilizar propuestas curriculares pertinentes; forjar un ámbito en el que se construyan diálogos formativos, entre otros objetivos.

El cooperativismo es la lógica que envuelve el sentido del trabajo de los futuros docentes, tanto en la construcción del diseño de las planificaciones didácticas, como su implementación e instancias reflexivas. La misma lógica de trabajo de cada jornada se lleva a cabo en los diferentes espacios escolares como también en Lucecitas y el SIM (Servicio Interdisciplinario Municipal). Esto permite cotejar la propuesta en entornos formales como no formales, y así ir construyendo un perfil docente capaz de desempeñarse tanto en escuelas como en ámbitos comunitarios desde lo pedagógico, para a partir de la educación favorecer la transformación social. Y en lo cual el trabajo en equipo desde diferentes roles, perspectivas y miradas es primordial.

En el segundo cuatrimestre continúa la articulación con Didáctica General, Lengua y su Didáctica I (Prof. Patricia Torres), y la implicancia en el área de Formación Ética y Ciudadana desde el Taller. En “*Equipos pedagógicos*” se insertan en el primer ciclo de escuelas primarias. Al inicio de esta inserción realizan auxiliaturas, rol que les permite observar y recopilar información relevante a fin de diseñar e implementar **jornadas lúdicas** desde el Proyecto LIBERALIBRO. En estas instancias es primordial destacar el trabajo en torno a las habilidades cognitivas y cognitivo lingüísticas en cada propuesta didáctica, siendo relevantes los acuerdos realizados con las/os docentes co-formadoras/res, puesto que son quienes sostienen el proceso de enseñanza durante todo el período de inserción.

La creación de *espacios de seguridad* (Meirieu) y de *amparo* (Zelmanovich) son los conceptos teóricos que se destacan en la fundamentación del Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos en el aprendizaje y se enlazan a lo inferido en el grupo focal, autobiografías y entrevistas como características de los dispositivos que inciden en la construcción de la pasión por enseñar, en especial en relación al compromiso social y la compasión por el otro y la ayuda mutua. Las explicaciones de la cita se vinculan con posibilitar la ayuda para construir y sentir seguridad, ayudar a confiar y a descubrirse a sí mismo/a permitiendo que cada uno sea uno mismo/a y brindar espacio, contención, ayuda, cobijo, permitiendo sentir el acompañamiento.

En tramos siguientes de la *Fundamentación* se expresa la importancia de las experiencias grupales en la formación docente. A continuación, se comparte parte de lo explicitado.

⁸ Institución situada en la Ciudad de San Justo (Santa Fe)

¿En qué se favorece la formación docente con estas experiencias? Los futuros maestros aprenden a pensar en equipo, a cooperar para obtener buenos logros, a funcionar desde diferentes saberes, a tensionar diferencias para avanzar en acuerdos necesarios y seguir adelante por las infancias. A mirar un mismo recurso desde diferentes disciplinas, a pensar el aula como una puesta en escena donde la estética no debe ser descuidada, **a esforzarse por generar deseo de aprender desde el placer de llevar adelante una propuesta construida por ellos, sintiendo confianza en las decisiones tomadas, a confiar que ante cualquier imprevisto habrá un compañero solidario dispuesto a intervenir para que todo funcione.** A brindar el andamio que cada niño y niña necesita para producir, crear, pensar, leer, escribir... A mirar las infancias en diferentes contextos y tomar conciencia que nunca un niño, a pesar de las adversidades, pierde su capacidad de ser educado, de aprender. A ver que su función docente es valiosa tanto en la escuela como en cualquier entorno de la comunidad. A confiar en la literatura como puerta de entrada a mundos posibles, que despliega placer, creatividad y amparo. A ver como los niños aprenden desde diferentes niveles de alfabetización en una misma aula, y que pueden posibilitarse saberes desde esta diversidad respetada desde la propuesta didáctica. A entender que el placer de aprender depende del placer de enseñar. Y sin amparo mutuo todo esto no sería posible.

El amparo mutuo se explicita en la anterior cita como el sentido ético que atraviesa el dispositivo a fin de permitir la construcción de saberes prioritarios de la práctica, y ha sido mencionado como característica de los dispositivos desde las perspectivas de quienes han sido estudiantes, tanto el grupo focal, las autobiografías y las entrevistas. Asimismo, lo citado se vincula con las categorías de reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro y el sentimiento de amor/plenitud.

A continuación, se comparte un párrafo de la fundamentación donde se mencionan dos dispositivos de escritura y su intencionalidad didáctica.

Los dispositivos relevantes de reflexión sobre la propia práctica son “el diario del quehacer pedagógico”, y “el cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja o equipo pedagógico”. Asimismo, la reflexión conjunta a partir de la socialización de la práctica, e instancias de consignas significativas para favorecer la construcción de la dialéctica teoría-práctica.

Desde este párrafo podemos inferir que también se deja en claro en la fundamentación la relevancia de dos dispositivos de escritura dinamizados en este Taller, como son el diario del quehacer pedagógico y el cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja o equipo pedagógico, en ambos se argumenta la intencionalidad de posibilitar en la práctica la reflexión y la construcción de la dialéctica teoría-práctica. Estos dispositivos han sido mencionados de manera recurrente en el grupo focal, autobiografías y entrevistas.

En cuanto al Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas, algunos fragmentos que dan respuesta al interrogante de nuestra lente en esta instancia *¿qué fue manifestado en cada planificación, que podríamos vincularlo a la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar desde la perspectiva de estudiantes del Profesorado, hoy egresadas?*, son los siguientes.

Se expresa en la *Fundamentación*

¿Cómo se dinamizan las acciones en las escuelas asociadas?

Las experiencias de prácticas en el primer cuatrimestre se desarrollan en *primer grado* y en el segundo cuatrimestre en *el segundo y tercer ciclo del nivel primario* de diferentes escuelas primarias asociadas. Los espacios articulados son Taller de Práctica III, Alfabetización Inicial, Literatura y su Didáctica, Matemática y su Didáctica II, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y su Didáctica II, e implicando Formación Ética y Ciudadana desde el mismo Taller. Los/as estudiantes se insertan en “**Equipos Pedagógicos**”. Al comienzo participan desde el rol de auxiliares, mientras se construyen las diferentes propuestas didácticas que serán dinamizadas en equipo. En las aulas del Profesorado de los espacios mencionados se genera la construcción conjunta de las propuestas didácticas, sin descuidar el aporte de docentes y directivos de cada escuela primaria. Aquí también son los/as docentes co-formadores quienes sostienen el proceso de enseñanza durante todo el período de inserción, y en un breve tramo el equipo pedagógico lleva delante de manera cooperativa las acciones didácticas, presentadas y reajustadas de acuerdo a los planteos de docentes de grado, quienes realizan las intervenciones necesarias desde su praxis.

Nuevamente se pone sobre el tapete la dinámica de las prácticas a partir de equipos pedagógicos de manera cooperativa. El amparo vuelve a atravesar el sentido ético de la fundamentación, al tiempo que las voces de quienes participaron compartiendo sus perspectivas como estudiantes a través de distintos instrumentos en la investigación, se refieren al amparo como característica constitutiva de los dispositivos de formación en la práctica que han incidido en la construcción de la propia pasión por enseñar. El porqué de este dispositivo colaborativo vuelve a explicitarse en la fundamentación, de la siguiente manera:

¿Por qué se sigue sosteniendo en este tramo de la práctica, la implementación de propuestas didácticas en **equipos pedagógicos**? Ligándonos a lo propuesto por Meirieu (1995, p.84), en cuanto a “**crear espacios de seguridad**” para posibilitar la enseñanza, a fin de que el sujeto pueda atreverse a “*hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*”. Nuestra tarea entonces desde la docencia, es “*crear un espacio que*

*el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás.” Otro postulado teórico substancial al respecto es aportado por Zelmanovich (2003, p. 61), quien expresa la necesidad de “**amparo mutuo**”, explicitando: “La pregunta que cabe formularnos es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.” La relevancia de lo sostenido tanto por Meirieu (1995) en cuanto a los “**espacios de seguridad**”, como por Zelmanovich (2003) en relación al “**amparo mutuo**”, pasan a ser pilares fundamentales en la red de vínculos generada en este tramo de prácticas.*

Los dispositivos relevantes de reflexión sobre la propia práctica son “el diario del quehacer pedagógico”, y el cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja o equipo pedagógico”. Asimismo, la reflexión conjunta a partir de la socialización de la práctica, e instancias de consignas significativas para favorecer la construcción de la dialéctica teoría-práctica.

En los párrafos anteriores se vuelven a manifestar los conceptos de espacios de seguridad siguiendo a Meirieu y de amparo según Zelmanovich, volviendo a destacar el amparo mutuo como pilares en la red de vínculos en este tramo de prácticas. También en la planificación anual de este Taller de Práctica se explicitan el diario del quehacer pedagógico y el cuaderno de reflexiones para el diálogo, dos dispositivos de escritura manifestados en la información reunida a través de los instrumentos de investigación ligados a la reflexión y dialéctica teoría-práctica.

En el componente *Estrategias*, en la planificación del Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas, entre otros textos, se lee:

- . Acompañamiento en la preparación de las diferentes clases.
- . Análisis cooperativo y dialógico reflexivo de las prácticas desde lo socializado, y desde lo expuesto en los dispositivos para la reflexión: Diario del quehacer pedagógico y Cuaderno de análisis reflexivo de la práctica del equipo o pareja pedagógica.
- . Elaboración de narrativas sobre la propia práctica.

De lo citado anteriormente inferimos que el acompañamiento en la construcción de la práctica está previsto de manera estratégica. Y en cuanto a la propuesta en relación a las escuelas primarias asociadas *La construcción de la cultura del cuidado en las escuelas*, en la cual se articulan diversos espacios de la carrera, en los *Propósitos* se lee:

- *Que los niños/as aprendan en espacios de protección, cuidado, amparo en ambientes de alegría, amor, templanza y calma.*
- *Que estudiantes de formación docente junto a docentes podamos vivenciar el amparo mutuo y el apasionante desafío de diseñar y desarrollar experiencias de juego que posibiliten aprendizajes significativos ligados al cooperativismo y cuidado mutuo.*

Retomando palabras que se expresan en el texto del recuadro anterior: espacios de protección, cuidado, amparo en ambientes de alegría, amor, templanza, calma, amparo mutuo, cooperativismo y cuidado mutuo, estas palabras se vinculan a las características constitutivas de la pasión por enseñar expuestas por Day y también son características manifestadas desde la perspectiva de quienes han sido estudiantes del Profesorado cuando compartieron en el grupo focal qué es para ellas la pasión por enseñar: la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud.

SE ANEXA LA “PLANIFICACIÓN ANUAL DEL TALLER DE PRÁCTICA IV y ATENEO” EN LA PÁGINA 389

En la *Fundamentación* del Taller de Práctica IV y Ateneo, entre otros aspectos, se explicita:

Los profesionales competentes poseen a menudo la capacidad de generar un nuevo “*conocimiento en la acción*” a través de la “*reflexión en la acción*” sobre aquellas zonas indeterminadas de la práctica. La decisión es entonces darle un “*lugar de privilegio a la reflexión*”.

La “*reflexión colaborativa*”⁹ que se hace presente en los encuentros de alumnos centrados en el aprendizaje cooperativo y dialógico, **ENCUENTROS DE ACUERDOS INTERINSTITUCIONALES , TUTORÍAS COOPERATIVAS** (estudiantes, docentes co-formadores, docentes de I.F. D., directivos), y especialmente se ha sistematizado en el **PLENARIO DE PRÁCTICA (en el que participan estudiantes de los diferentes años de la carrera)** como espacio de articulación intra e interinstitucional, entre otros momentos de acuerdos entre profesores de nuestro I.F.D. y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas en los que se da lugar al consenso y la unificación de criterios de trabajo y evaluación, como el **ENCUENTRO INICIAL ENTRE TODOS LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA PRÁCTICA. (...)**

(...) Otra cuestión medular en relación a la realidad actual, que es fundamental tener en cuenta para pensar la formación docente, y en especial la instancia de práctica, es la consideración de las problemáticas que atraviesan las escuelas: **En medio de un tejido social fragmentado** debido a una democracia representativa excluyente asociada al modelo capitalista, quienes ingresan a la carrera docente son sujetos inmersos en estas realidades, constituidos históricamente por acontecimientos en tales sentidos. Por lo cual, **desde la formación docente, es preciso que construyamos “alternativas” de vivir juntos de un modo justo para todos.** en cuanto a posibilidades en las aulas del profesorado para fortalecer subjetivamente a los futuros maestros y maestras.

Un interrogante problemático que toma relevancia se podría sintetizar en la pregunta: **¿Es posible pensar y hacer prácticas de formación docente, reparadoras de las fragmentaciones que atraviesan las subjetividades de quienes han elegido la carrera docente hoy? Construir la enseñanza de las nuevas infancias, nuevas juventudes... implica involucrarnos en esta preocupación.**

Maestros y maestras que deben “cuidar a otros” y necesitan “ser cuidados” también. **¿Es posible enseñar acerca del cuidado mutuo a sujetos/alumnos que están construyendo los saberes docentes en medio de**

⁹ MONTERO, Ob. Cit., Pág. 211

tales realidades? Intentar instalar propuestas de modos de enseñar en la formación docente actual, fortalecedores de subjetividades docentes y de las nuevas infancias, nos orienta a pensar “lugares”, “espacios”, “dispositivos”, “estrategias” de cooperación institucional, en los cuales se generen movimientos de cooperativismo, solidaridad, gestos y acciones de cuidado mutuo, y de esta manera cuidado de sí.

Es importante que posibitemos estos “**espacios de seguridad**” desde la formación docente para quienes transitan esta carrera, puesto que al pensar en las nuevas infancias esta necesidad se privilegia en las aulas de los profesorados, a fin de que los “nuevos” maestros y maestras puedan posibilitar también “**espacios de seguridad**” (Meirieu, 2003), de “**amparo**” (Zelmanovich, 2003) en las futuras aulas para las infancias.

A partir de dispositivos en los cuales se viabilizan “intentos” de articulación intrainstitucional como también interinstitucional, se expresarán los sentidos involucrados en cada uno, manteniéndonos en una posible certeza: “**Instalando espacios de encuentro y diálogos reflexivos entre todos los actores intervinientes en la práctica, desde el cooperativismo en el I.F.D., se pueden gestar modos de ser docente dialógicos, cooperativos y generadores de amparo mutuo, como resistencia ante la fragmentación social**”.

Acerca de algunos posibles espacios generadores de “amparo/seguridad” en formación docente.

En el año en el cual se realiza la **RESIDENCIA** se dinamizan encuentros iniciales antes del inicio de la misma entre estudiantes, docentes del profesorado, docentes y directivos de escuelas primarias asociadas, como también las “**Tutorías Cooperativas**” y “**Plenarios de Prácticas**” a fin de abordar, entre otras problemáticas, respuestas al interrogante **¿Pueden dinamizarse desde la formación espacios posibilitadores de un tejido docente sostenedor para afrontar la fragmentación social?**, en tanto espacios en los cuales estemos presente todos, para **trabajar juntos cooperativamente** en el andamio que requieren los futuros docentes para pensar las prácticas, intentando establecerlos como espacios de amparo/seguridad.

Se plantea en cuanto a lo trabajado por los alumnos residentes en las escuelas destino, una inserción paulatina en **parejas pedagógicas y equipos pedagógicos en grados paralelos**, que implica: observación participante, elaboración de propuestas didácticas y desarrollo de las mismas, reflexiones desde la participación en diversas actividades institucionales, todo apuntando al “intento” de la coherencia con el marco teórico internalizado en el Instituto Formador y las adaptaciones contextuales necesarias acorde a las relaciones interinstitucionales. El desempeño en parejas y equipos también supone la presencia de un “nosotros” para la ayuda mutua en la construcción de saberes de la práctica profesional, no para que se de un desarrollo conjunto de las propuestas didácticas, sino para que de manera cooperativa se piense el hacer pedagógico en la reflexión de la propia práctica. En este desempeño, es importante todo lo dinamizado en el “**Cuaderno de análisis reflexivos sobre la práctica de la pareja pedagógica como generador del diálogo**”, además del “**Diario del Trayecto de la Práctica**”.

Las actividades inherentes a las “**Tutorías Cooperativas**” y “**Plenarios de Prácticas**” apuntan también a intentar romper con la fragmentación disciplinar y trabajar en forma integrada en lo pedagógico, lo cual beneficia a los alumnos en el entendimiento de la realidad como un todo con múltiples interrelaciones. Se pretende constituir *espacios dialécticos*, permitiendo la construcción de conocimientos teniendo en cuenta el **proceso de interacción producida por la coparticipación entre los profesores del I.F.D., los directivos y docentes de las escuelas asociadas y los futuros docentes**; sumado a esto, se pretende beneficiar el **análisis reflexivo de la propia práctica con la implementación de “la pareja pedagógica”**, pareja que permite brindar más elementos al análisis al participar compartiendo miradas de la realidad escolar y el accionar en la enseñanza.

En ambos espacios se espera compartir una convivencia pedagógico-didáctica positiva con todos los involucrados, mediante interacciones en las cuales se tome conciencia de la riqueza del aprendizaje conjunto. La decisión es dar un “*lugar de privilegio a la reflexión*”: la “*reflexión colaborativa*”¹⁰ que se hace presente en los encuentros, centrados en el **aprendizaje cooperativo y dialógico**. Este es el camino a recorrer en las tutorías y plenarios.

“Dar la palabra” a todos... “Tomar la palabra” de todos. Posibilitar transmisiones e invenciones... juntos... A esto se apunta en nuestros intentos...

¹⁰ MONTERO, Lourdes (2001). **La construcción del conocimiento profesional docente**. Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2001, pág. 241.

El plenario se dinamiza a partir de “**Narrativas**” compartidas acerca de la práctica. A través de las narraciones las personas procesamos, justificamos y damos sentido a nuestras acciones y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor. Estas surgen de nuestra experiencia con el mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente tales experiencias. El sentido de lo que pensamos que somos y la manera en que nos presentamos en el mundo se construyen narrativamente.

Tal como resalta Jorge Larrosa: “(...) *quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.*”¹¹ En este sentido, escribir relatos docentes puede constituirse en una importante herramienta de reflexión y socialización, puesto que los relatos poseen un potencial transformador tanto para sus autores como para los lectores.

Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de problemáticas educativas, haciendo inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, de este modo, al movilizar el diálogo desde narrativas compartidas se enfatizan esfuerzos por comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo mirar, aquello que no siempre es posible ver en las planificaciones, informes, observaciones...

En las experiencias de tutorías cooperativas y plenarios de prácticas, las cuales están siendo instaladas institucionalmente, en medio de otras acciones, se recuperan las prácticas, se intentan reconstruir experiencias, reelaborar conocimientos y recrear propuestas, de esta manera no se da un mero campo de aplicación de curriculums impuestos desde fuera de la institución, reconociendo entonces la importancia de la reflexión y el diálogo, para la mejora de las prácticas escolares, entendiendo que desde **espacios solidarios se puede construir “la solidaridad” que el mundo necesita**. Perla Zelmanovich nos interpela a mantener la asimetría y tramitar nuestra vulnerabilidad en el mundo de los adultos. Nos propone inventar modos de sostenernos entre los adultos, ante la debilidad de los marcos institucionales.

Autonomía... Amparo... son posibles... esforzándonos en el intento de construir estos “espacios de seguridad” desde la formación docente.

Ante la implementación del nuevo plan, el sentido de estos espacios se liga al “**Ateneo**” propuesto en el Nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional, *en articulación con el Taller de Práctica IV*, por lo cual toda la praxis institucional generada tanto en las TUTORÍAS COOPERATIVAS como en los PLENARIOS DE PRÁCTICA en el anterior plan (564/02), se extrapola a la nueva organización curricular. Siguiendo a Sanjurjo (2009, p. 154) “*Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentando lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica*”.

De lo citado anteriormente podemos expresar que la reflexión y la reflexión colaborativa son conceptos previstos en la planificación y como ya venimos abordando, son categorías constitutivas de la pasión por enseñar. En el anterior fragmento la reflexión sobre la práctica se liga a dos dispositivos que se han expuesto en las voces de quienes han sido estudiantes, las Tutorías Cooperativas y los Plenarios de Prácticas, y se explicita que a partir de espacios de encuentro y diálogos reflexivos de manera cooperativa “(...) *se pueden gestar modos de ser*

¹¹ LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes, pág. 464.

docente dialógicos, cooperativos y generadores de amparo mutuo (...)”, características constitutivas tanto de la pasión por enseñar desde Day, como de los dispositivos de formación en la práctica. Esto se relaciona a la argumentación expuesta en la planificación ligada a un interrogante “*¿Pueden dinamizarse desde la formación espacios posibilitadores de un tejido docente sostenedor para afrontar la fragmentación social?* Este interrogante se vincula especialmente a la categoría que venimos construyendo en relación a la pasión por enseñar compromiso social y la compasión por el otro, y lo expresado en la planificación seguidamente al interrogante “*(...) en tanto espacios en los cuales estemos presente todos, para ‘trabajar juntos cooperativamente’ en el andamio que requieren los futuros docentes para pensar las prácticas, intentando establecerlos como espacios de amparo/seguridad*”, se vincula especialmente a la categoría ayuda mutua entre estudiantes y docentes.

El compromiso social se relaciona especialmente a la siguiente argumentación explicitada en la planificación

(...) entendiendo que desde espacios solidarios se puede construir ‘la solidaridad’ que el mundo necesita. Perla Zelmanovich nos interpela a mantener la asimetría y tramitar nuestra vulnerabilidad en el mundo de los adultos. Nos propone inventar modos de sostenernos entre los adultos, ante la debilidad de los marcos institucionales.

También en el recuadro anterior, lo citado se refiere a la inserción paulatina en parejas pedagógicas y equipos pedagógicos en grados paralelos, cuya argumentación se enlaza a lo que venimos abordando en cuanto a la ayuda mutua y la pasión por enseñar, al manifestarse

El desempeño en parejas y equipos también supone la presencia de un “nosotros” para la ayuda mutua en la construcción de saberes de la práctica profesional, no para que se dé un desarrollo conjunto de las propuestas didácticas, sino para que de manera cooperativa se piense el hacer pedagógico en la reflexión de la propia práctica.

Day destaca la importancia de las comunidades de aprendizaje apasionadas como clave en la pasión por enseñar. En este sentido, en la siguiente cita entrama el sentido de coparticipación desde la reflexión en los dispositivos de formación en la práctica.

Se pretende constituir espacios dialécticos, permitiendo la construcción de conocimientos teniendo en cuenta el ‘proceso de interacción producida por la coparticipación entre los profesores del I.F.D., los directivos y docentes de las escuelas asociadas y los futuros docentes’; sumado a esto, se pretende beneficiar el ‘análisis reflexivo de la propia práctica con la implementación de ‘la pareja pedagógica’, pareja que permite brindar más elementos al análisis al participar compartiendo miradas de la realidad escolar y el accionar en la enseñanza.

Asimismo, dos citas entran en la reflexión sobre la práctica, el compromiso social, la ayuda mutua y el sentimiento de amor/plenitud, una como pregunta y otra como posible respuesta.

Como interrogante especialmente ligado a la categoría de compromiso social se lee en la planificación: *¿Es posible pensar y hacer prácticas de formación docente, reparadoras de las fragmentaciones que atraviesan las subjetividades de quienes han elegido la carrera docente hoy? ¿Construir la enseñanza de las nuevas infancias, nuevas juventudes... implica involucrarnos en esta preocupación?*” Y como posible respuesta también enlazada a los conceptos de espacio de seguridad (Meirieu) y amparo (Zelmanovich), en la siguiente cita se encuentran vínculos con las características de la pasión por enseñar que venimos abordando:

Instalando espacios de encuentro y diálogos reflexivos entre todos los actores intervinientes en la práctica, desde el cooperativismo en el I.F.D., se pueden gestar modos de ser docente dialógicos, cooperativos y generadores de amparo mutuo, como resistencia ante la fragmentación social.

Asimismo, en esta planificación se manifiestan los dispositivos de escritura mencionados desde la perspectiva de las estudiantes, “(...) es importante todo lo dinamizado en el ‘Cuaderno de análisis reflexivos sobre la práctica de la pareja pedagógica como generador del diálogo’, además del ‘Diario del Trayecto de la Práctica’”.

En la cita siguiente se expresa como en las Tutorías Cooperativas como en los Plenarios de Prácticas se implica el vínculo con las escuelas primarias asociadas y el Profesorado con la intencionalidad de la reflexión conjunta, característica clave en la práctica apasionada, según Day.

Entendemos institucionalmente que son los “**espacios dialécticos reflexivos de construcción conjunta de saberes didácticos**” los que permiten el logro de experiencias significativas, mediante procesos de interacción producida por complejos vínculos entre profesores del I.F.D., directivos y docentes de las escuelas primarias y futuros/as docentes. Es por esto que destacamos las **dos estrategias/espacios** que se implican en esta **dialéctica recursiva** entre **el Taller de Docencia /de Práctica, y los Ateneos: las Tutorías Cooperativas y los Plenarios de Práctica, espacios a los que asisten docentes co-formadoras/es de las escuelas primarias asociadas.**

Como instancia de cierre proponemos como “**trabajo final integrador**” la construcción de un **PORTAFOLIO DOCENTE DE INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL**, confiando en que una vez más la dialéctica teoría y práctica estará presente en la elaboración del mismo, siendo esta una oportunidad más para hacer síntesis potentes de decisiones teórico-prácticas sobre lo aprendido a lo largo de la carrera, y priorizado en los trayectos de la práctica, en especial, la residencia.

En el fragmento anterior, se explicita la intencionalidad de la construcción del portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional, como dispositivo de construcción de la dialéctica teoría y práctica. Se ha manifestado desde muchas de las voces de quienes han sido estudiantes que el portafolio que ha incidido en la construcción de la propia pasión por enseñar. Asimismo, venimos analizando como la relación teoría y práctica se trata de una característica constitutiva de la pasión por enseñar, siguiendo a Day.

En la *Modalidad de Trabajo*, entre otras explicaciones, se manifiesta

<p>INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS ASOCIADAS: La misma se realiza en parejas pedagógicas, en lo posible ocupando grados paralelos, por lo cual dos o más parejas pedagógicas conformarían un equipo pedagógico para realizar diseños de planificaciones de manera conjunta, si bien cada residente reconstruye la misma en base a su impronta y las necesidades del grupo particular en el cual está practicando.</p>
--

Las parejas pedagógicas y grupos pedagógicos, han sido recordados desde las voces de quienes han sido estudiantes como dispositivos que han incidido en la construcción de la propia pasión. Recordamos en relación a esto, que Souto expresa que un dispositivo involucra *“Un espacio grupal de formación que cuida la calidad de la relación continente-contenido para favorecer las transformaciones en los sujetos”* (Souto, 2016, p. 204). Por su parte, Imbernón (2001) destaca la importancia del paradigma de la colaboración para contrarrestar el paradigma de la individualidad y de la competitividad promocionado por una sociedad neoliberal, regida por las leyes del mercado. En la planificación se encuentran previstos dispositivos centrados en el apoyo mutuo, y desde lo planteado por Day la colaboración forma parte de prácticas apasionadas, junto a la reflexión acerca de la relación teoría y práctica, la creatividad, la ética y el compromiso emocional. Day destaca la importancia de la cultura de colegialidad, que se basa en la comprensión emocional de cada uno de sus miembros, de sus propias motivaciones y de los colegas, fines, compromisos e identidades.

En cuanto a las *Estrategias inherentes al Ateneo en articulación con el Taller*, entre otros abordajes, se expresa:

<p>Lo acordado institucionalmente en relación al mencionado “Trabajo Final de Integración”, es la construcción y defensa de “PORTAFOLIO DOCENTE DE INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL” (Anexo AL FINAL), entendiendo que el mismo involucra la necesidad</p>
--

de “tomar decisiones” para su elaboración, que implicarán síntesis de saberes construidos a lo largo de toda la carrera.

Y precisamente en relación al *portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional*, se presenta como título *¿Por qué este “trabajo final de integración” en el último tramo de la carrera docente, tiene sentido en el fortalecimiento profesional?*, y en el desarrollo explicativo se aclara:

Desde el Profesorado nos preguntamos: *¿cómo acompañar, de manera más cercana/próxima, a nuestros/as egresados/as en estos “primeros pasos” de la vida profesional?* Toda la carrera los/as hemos estado preparando para este momento, pero *¿qué “paquete de herramientas específicas” son necesarias seleccionar/priorizar para conformar un portafolio que permita la buena enseñanza, en medio de las situaciones que se involucran en las primeras inserciones institucionales?*

El acompañamiento ha sido explicitado de manera recurrente desde las voces de quienes han sido estudiantes, y en esta instancia de la planificación se encuentra como interrogante movilizador ligado a las primeras inserciones institucionales como egresados/as. Podemos analizar que en lo planificado el acompañamiento se manifiesta como pregunta que se enlaza a la propuesta de un dispositivo en particular, el portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional, que ha sido mencionado de manera recurrente en los anteriores instrumentos de investigación (grupo focal, autobiografía, entrevistas).

VI.7.3. Conclusiones parciales del análisis de las planificaciones anuales de los Talleres de Práctica

En los fragmentos compartidos se entrecruzan manifestaciones vinculadas a la incidencia en la construcción de la pasión por enseñar en la formación a partir de dispositivos y características de los mismos explicitadas por las egresadas en anteriores instrumentos de investigación. Teniendo en cuenta que la pregunta orientadora que atravesó el análisis fue *¿qué fue manifestado en cada planificación, que podríamos vincularlo a la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar desde la perspectiva de estudiantes del Profesorado, hoy egresadas?*, se infiere que en las cuatro planificaciones de los Talleres de Práctica se explicitan las cuatro categorías clave inherentes al concepto de pasión por enseñar construídas a partir de las perspectivas de quienes han sido estudiantes: la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro, la ayuda mutua entre

estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud. Podemos relacionar esta inferencia con el concepto de *comunidades de aprendizaje apasionadas* que Day destaca, dando relevancia a la confianza relacional en la construcción de la pasión. Asimismo, los conceptos recurrentes en las planificaciones de Taller de Práctica II, Taller de Práctica III y Taller de Práctica IV y Ateneo son *espacios de seguridad* (Meirieu) y *amparo* (Zelmanovich) y se enlazan a lo inferido en el grupo focal, autobiografías y entrevistas como características de los dispositivos que inciden en la construcción de la pasión por enseñar: posibilitar la ayuda para construir y sentir seguridad, ayudar a confiar y a descubrirse a sí mismo/a, permitiendo que cada uno/a sea uno/a mismo/a y brindar espacio, contención, ayuda, cobijo, permitiendo sentir el acompañamiento.

También se explicitan en las planificaciones de Taller de Práctica II, Taller de Práctica III y Taller de Práctica IV y Ateneo, los dispositivos de escritura mencionados en anteriores instrumentos de investigación, como son el diario del quehacer pedagógico y el cuaderno de reflexiones para el diálogo, ligados a la reflexión y dialéctica teoría-práctica, por lo que se infiere que tales dispositivos de escritura están previstos a fin de generar producciones de prácticas reflexivas y en la presente investigación vinculamos la reflexión como una de las características constitutivas de la pasión por enseñar.

Uno de los dispositivos mayormente elegido desde las voces de quienes han sido estudiantes es el portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional, que ha sido mencionado de manera recurrente en los anteriores instrumentos de investigación (grupo focal, autobiografía, entrevistas), este dispositivo está explicitado en la planificación de Taller de Práctica IV ligado a la intencionalidad de acompañamiento desde la formación. El acompañamiento ha sido también una característica especialmente destacada desde la perspectiva como estudiantes.

Volviendo al interrogante *¿qué fue manifestado en cada planificación, que podríamos vincularlo a la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar desde la perspectiva de estudiantes del Profesorado, hoy egresadas?* La respuesta es que de manera recurrente en las cuatro planificaciones se encuentra explicitados dispositivos que dan importancia a la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud, características inherentes a la pasión por enseñar, construidas a partir de las voces de quienes han sido estudiantes.

VII. CONCLUSIONES GENERALES

Con el fin de compartir las conclusiones generales construidas en este camino interpretativo, las cuales son siempre abiertas a nuevas reconstrucciones y problematizaciones, retomamos y ponemos sobre el tapete el problema de investigación *¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?* Especialmente desde esta problematización nos orientamos en todo el proceso, por lo cual la retomamos para presentar cada una de las conclusiones.

¿Cómo se comparte cada conclusión? Volviendo a expresar los interrogantes centrales vinculados al problema y las conclusiones inferidas para cada uno, es decir, las interpretaciones construidas en todo el proceso. Para esto se han ido retroalimentando las conclusiones parciales construidas en la implementación de cada instrumento metodológico, para finalmente realizar una síntesis en torno a la problemática central. Asimismo, se van presentando diferentes gráficos que se han ido realizando a modo de síntesis, a fin de ir favoreciendo la claridad en lo que se pretende compartir.

Problema	Interrogantes en torno al problema
<i>¿Cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?</i>	<p>¿Qué dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?</p> <p>¿Qué características de los dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar en la formación docente, desde las perspectivas de quienes transitaron la carrera como estudiantes?</p> <p>¿Cómo se manifiesta la incidencia de los dispositivos en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?</p> <p>¿Cómo se constituyen los dispositivos de formación inicial en la práctica en relación a la posibilidad de generar las condiciones necesarias para la construcción de la pasión por enseñar?</p>

Las conclusiones se fueron construyendo a partir de los diferentes giros del caleidoscopio, que nos han ayudado a entrecruzar los prismas en el proceso de cristalización (Richardson, en Denzin y Lincoln, 2016) en las diversas instancias de la investigación. Es por esto que se ha construido el concepto de “giros de caleidoscopio” en la dinámica misma de la tesis, constituyéndose como aporte de la presente investigación. En cada giro, una y otra vez se entrecruzaron las diferentes lecturas teóricas, el análisis del material de campo inherente al grupo focal, el análisis de las encuestas, autobiografías, entrevistas y el análisis de las planificaciones anuales de los Talleres de Práctica. En este sentido se ha tenido en cuenta especialmente lo expresado por Richardson, en Denzin y Lincoln (2016) en relación a la escritura cualitativa

(...) el imaginario central es el cristal, que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, cambian y son alterados, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matrices que zarpan en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo (no triangulación, sino más bien cristalización). En los textos sobre procesos analíticos creativos nos desplazamos desde una geometría plana a una teoría de la luz, donde luz puede ser tanto olas como partículas. (Richardson, en Denzin y Lincoln, 2016, p. 135)

Entrelazando los diferentes textos desde este sentido de cristalización en los diversos giros del caleidoscopio y de instancias donde también tomamos la lupa para ajustar la lente, se proponen conclusiones generales como posibles prismas que han sido inferidos y que pueden ser alterados, ya que están en continua transmutación.



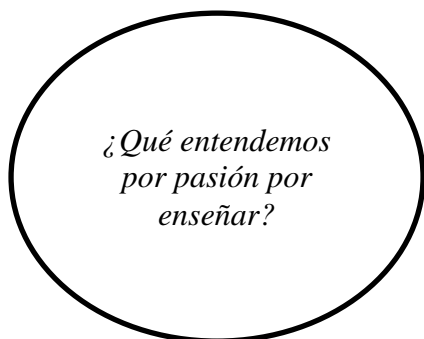
Como ya se ha

expresado, para esto nos reorientaron continuamente los interrogantes planteados en el proceso de investigación, que integran los movimientos

del caleidoscopio, retomando y entrecruzando las conclusiones parciales. Podríamos expresar



también que el caleidoscopio mismo se fue construyendo de manera colaborativa en este entrecruzamiento de miradas, que a modo de conclusiones que se expresan a continuación.



Todos los interrogantes en su conjunto llevaron a orientar y reorientar nuestras miradas a fin de comprender las conceptualizaciones clave de nuestro objeto de estudio en relación a la pregunta *¿qué entendemos por pasión por enseñar?* Al respecto podemos sintetizar desde los aportes de Day (2011), que se trata de una práctica profesional docente reflexiva sostenida desde la fuerza moral, emocional, cognitiva, creativa e interactiva como motor para enfrentar los diferentes desafíos. Se basa en el amor e implica participación activa con compromiso social y colaboración entre docentes y alumnos/as, a partir de valores y creencias como la comprensión y la justicia. Supone entusiasmo, preocupación, compromiso, esperanza, compasión y apoyo mutuo como características clave, para provocar el gusto por el aprendizaje mediante la reconstrucción de conocimientos, actitudes, creencias y teorías. Desde este concepto se construyeron dimensiones y categorías, que nos permitieron profundizar nuestra comprensión. Esta práctica apasionada involucra, como dimensión ética, el compromiso social como sentido moral, a partir de la justicia, comprensión, esperanza y creencia en la influencia positiva en la vida de los alumnos mediante la enseñanza; como dimensión emocional, el afecto y cognición hacia la asignatura y las personas, el entusiasmo, curiosidad, satisfacción por el trabajo, autoestima y preocupación por las asignaturas y alumnos/as como personas, da relevancia al afecto, tacto pedagógico y a la compasión, como características esenciales en la conexión con los alumnos/as y con los/as colegas e incluye el conocimiento disciplinar de la materia, el conocimiento didáctico y la investigación para la mejora de la práctica; como dimensión reflexiva comprende la crítica sobre la propia práctica, suponiendo la reflexión antes, durante y después de las diferentes acciones que involucran la enseñanza, sobre las experiencias y los contextos en que se desarrollan, a fin

de posibilitar la mejora permanente de la misma, implicando el compromiso con el propio aprendizaje; como dimensión colaborativa se dinamiza la práctica de apoyo mutuo, por lo cual es relevante la confianza relacional para la construcción de comunidades de aprendizaje apasionadas; como dimensión creativa, se activa la sabiduría práctica provocadora de atracción y entusiasmo, por lo que se caracteriza por la búsqueda y construcción de soluciones originales a los problemas de la enseñanza; y como dimensión dialéctica cobra relevancia la relación teoría y práctica de manera articulada. La complejidad de esta conceptualización nos permite vincular la pasión por enseñar como práctica docente reflexiva y colaborativa, vinculada a los aportes de Sanjurjo (2002), Schön (1992, 1998), Montero (2001), Pérez Gómez (1993), González Sanmamed (1995), Perrenoud (2004) y Davini (2015), Edelstein (2011, 2015), enlazada asimismo al concepto de buena enseñanza a partir de los aportes de Fenstermacher (1989), Litwin (1999), Sanjurjo (2008), Shulman (2005), Bain (2007), Freire (1997) e Iglesias (2009).

La perspectiva como estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, fueron conocidas a partir de las voces de egresadas recientes involucradas en el proceso metodológico, que han manifestado sus recuerdos y miradas de sus propios procesos formativos como estudiantes del Profesorado. Al compartir junto a ellas un grupo focal se dinamizó el interrogante ¿qué es para ustedes la “pasión por enseñar”? y ¿de qué se trata ser apasionado/a por la enseñanza?

Entretejiendo sus propias voces podemos compartir una conceptualización construida retomando lo manifestado en el grupo focal por Nahir, Danisa, Dianela, Melina, Andrea, Betiana, María Isabel, Macarena y Analía: la pasión por enseñar es amor en plenitud por la profesión, por los sujetos dentro y fuera del aula a partir de la confianza, haciendo que los alumnos/as sean libres con sus cualidades, sus defectos, con todo, a fin de que sean ellos/as mismos/as y no pierdan nunca la esencia, desde la plenitud y libertad, y así sientan que siempre pueden gracias a esta confianza, ayuda, entrega y aliento. Esta se transmite y se siente en ambos, docente y alumnos/as. Es tratar de contagiar mediante la pasión, la búsqueda de la propia pasión de los/as alumnos/as. Implica brindar conocimientos, contención, un abrazo, una palabra cuando ellos/as la necesiten y confiar siempre en sus posibilidades. Esta pasión por enseñar puede sintetizarse en lo expresado por Hannah Arendt, ya que es amor por el mundo y amor por los nuevos. Se trata de una fuerza que viene desde dentro, que a veces no se sabe bien de dónde. Es el motor que provoca buscar insaciablemente las estrategias adecuadas para lograr lo que

queremos, ya sea en este espacio de enseñar y aprender o en otros u otra actividad. Pasión es lo que nos motiva y no nos deja descansar hasta conseguirlo. En la pasión es importante mantenernos fiel a lo que somos, la esencia del amor para con el otro y el amor hacia nosotros/as también. Es convertirnos en tribu, en la que se está para todos/as, como esencia humana. Es comprometerse por el bienestar de nuestros/as alumnos/as ya que el futuro son ellos/as, brindando un espacio y todas las herramientas necesarias para que se sientan libres, crezcan sanos/as mentalmente, psicológicamente y emocionalmente.

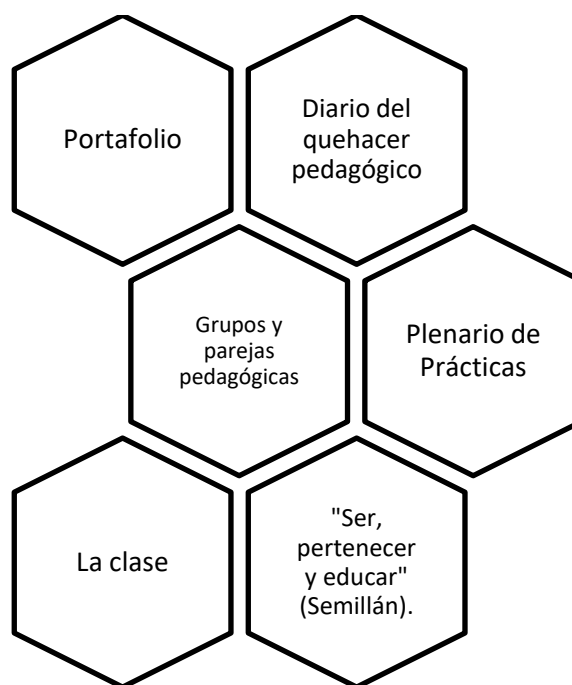
Por lo expresado podemos también concluir en que hemos incrementado nuestro conocimiento sobre las características de la pasión por enseñar, ya que las mismas voces de quienes han sido estudiantes de formación docente han manifestado aportes teóricos al compartir sus propias miradas en el proceso de investigación compartido.

¿Qué dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?



En relación al interrogante *¿qué dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?*, vinculado a los objetivos específicos de identificar los dispositivos que aportan aspectos significativos para la construcción de la pasión por enseñar en estudiantes de formación docente, y analizar la incidencia de los dispositivos en la construcción de la pasión por enseñar, podemos expresar que en el grupo focal han manifestado en su mayoría como dispositivo el portafolio como trabajo de integración del Taller de Práctica IV y Ateneo. También fue expuesto el diario del quehacer pedagógico, dinamizado en todos los Talleres de Práctica de primero a cuarto año, los grupos y parejas pedagógicas en las prácticas en diferentes años, los plenarios de prácticas, la clase en sí y una conferencia de Josefina Semillán “Ser, pertenecer y educar” (en el marco de una clase de Ética, trabajo docente, derechos humanos y ciudadanía).

El siguiente gráfico representa los dispositivos manifestados por las participantes del grupo focal.

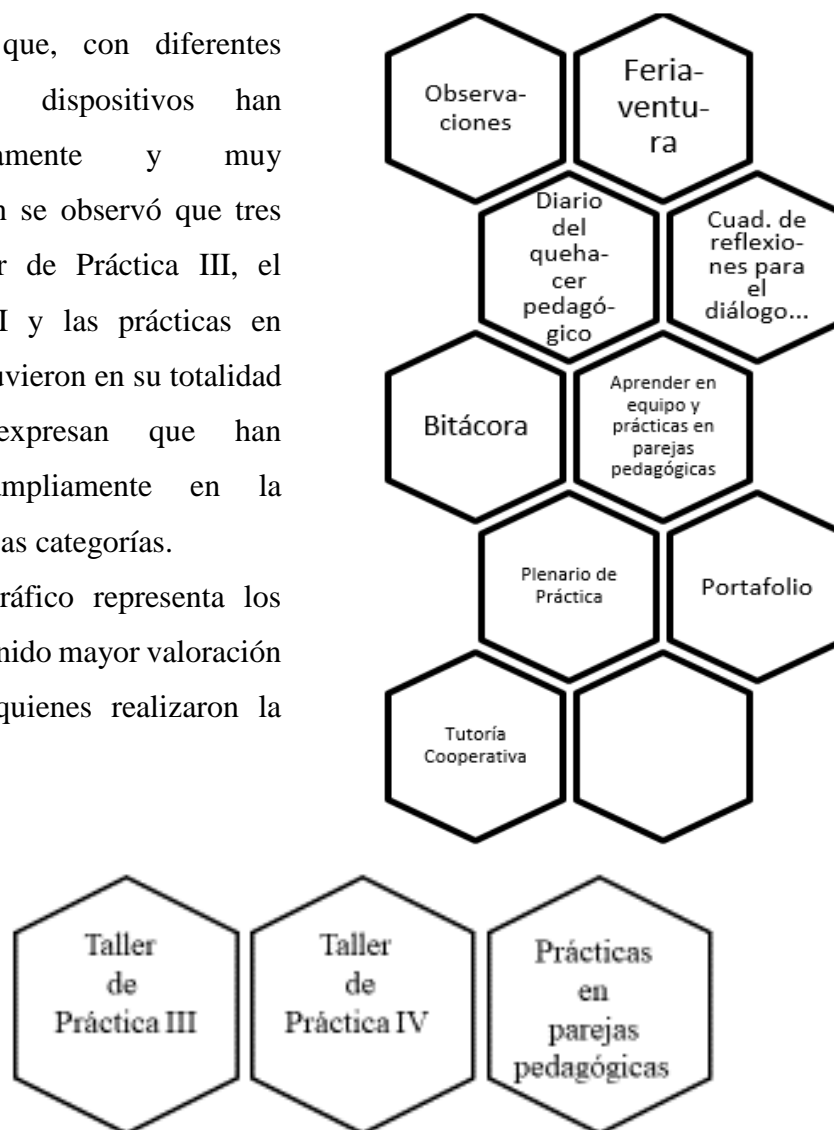


A partir de las conclusiones de las encuestas enviadas donde fueron explicitados como dispositivos el Taller de Práctica I, el Taller de Práctica II, el Taller de Práctica III, el Taller de Práctica IV, Ateneo, experiencias de práctica en escuelas primarias asociadas, experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios, acompañamiento de docente/s co-formador/res, acompañamiento de docentes del Profesorado en las prácticas, diario del quehacer pedagógico, cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica, prácticas en equipos/grupos pedagógicos, prácticas en pareja pedagógica, tutorías cooperativas, narrativas pedagógicas, plenarios de prácticas, portafolio docente (trabajo de integración), otorgando espacios en la encuesta para agregar otro/s dispositivo/s o aquello que se consideren que no ha sido mencionado y creen relevante agregar. Según la perspectiva de quienes respondieron la encuesta, la totalidad de los dispositivos presentes en la misma han contribuido medianamente, ampliamente y muy ampliamente en su historia personal como estudiantes del Profesorado en la construcción y fortalecimiento de “la reflexión sobre la práctica”, “el compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as”, “la ayuda mutua entre estudiantes y docentes” y “el sentimiento de amor/plenitud”, categorías propuestas en la encuesta que fueron construidas a partir de las

inferencias realizadas en el grupo focal teniendo en cuenta las características manifestadas sobre los dispositivos que consideraron que incidieron en la construcción de la pasión por enseñar.

De las respuestas a las encuestas en conjunto se infirió que, con diferentes matices, todos los dispositivos han contribuido ampliamente y muy ampliamente. También se observó que tres dispositivos, el Taller de Práctica III, el Taller de Práctica VI y las prácticas en parejas pedagógicas, tuvieron en su totalidad respuestas donde expresan que han contribuido muy ampliamente en la construcción de todas las categorías.

El siguiente gráfico representa los dispositivos que han tenido mayor valoración desde las voces de quienes realizaron la encuesta.

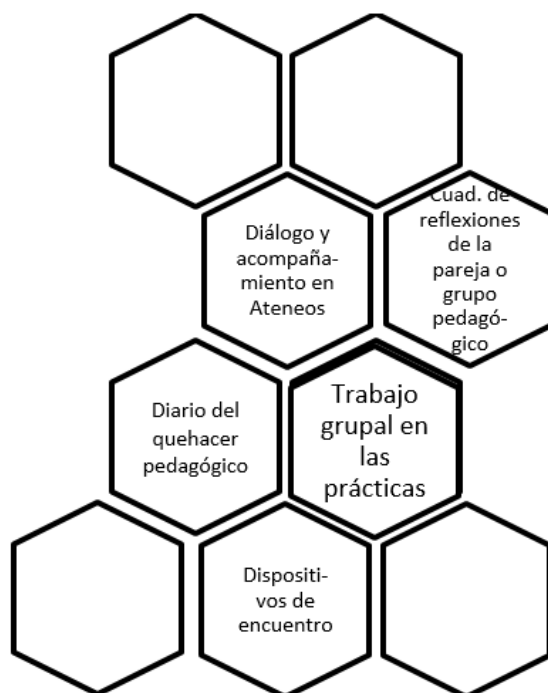


En las conclusiones parciales de las autobiografías podemos leer como dispositivos que se explicitaron en sus relatos, las observaciones en la práctica, primera práctica con Feriaaventura en primer año, el diario del quehacer pedagógico, la bitácora, la escritura de cuadernos (refiriéndose tanto el diario del quehacer pedagógico como el cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica), aprender en equipo y prácticas en pareja pedagógica, el plenario de práctica y el portafolio como trabajo de integración en Taller de Práctica IV y

Ateneo. También se compartieron textos en imágenes de la tutoría cooperativa y plenario de práctica. El dispositivo que se repite en cada autobiografía es el diario del quehacer pedagógico. El gráfico representa los dispositivos manifestados en las escrituras de las autobiografías.

En cuanto a las entrevistas, se vuelven a retomar los dispositivos ya mencionados en las autobiografías y se enfatizan otros. Por ejemplo, Andrea ha manifestado el diálogo y acompañamiento compartido en los ateneos y el cuaderno de reflexiones de la pareja o grupo pedagógico. Giuliana vuelve a poner sobre el tapete el diario del quehacer pedagógico, dispositivo de formación y la bitácora, dispositivo dinamizado en las escuelas primarias durante las prácticas. Asimismo, manifiesta el trabajo grupal en las prácticas como una instancia de amparo en la formación. Analía vuelve a referirse al diario del quehacer pedagógico manifestando que es un dispositivo de escritura relevante para poder mirarse a sí misma y así poder ver en la propia escritura la propia transformación. Nahir vuelve a manifestar múltiples y diversos dispositivos, y en los mismos expresa especialmente el valor de compartir producciones y experiencias en los dispositivos de encuentro.

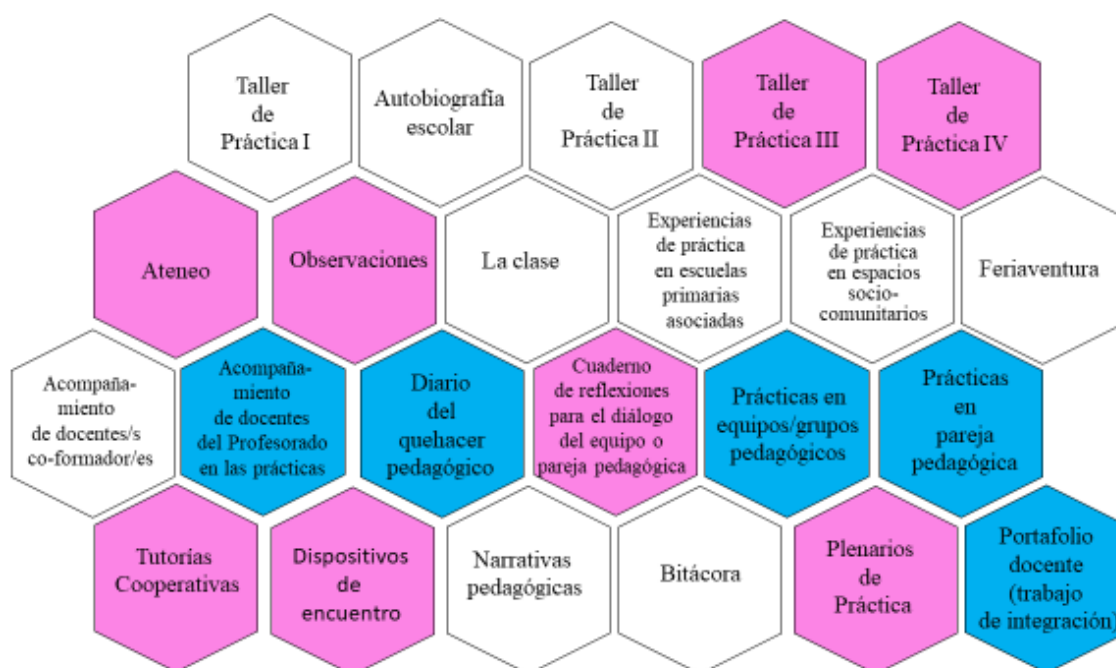
El siguiente gráfico representa los dispositivos que se suman en los relatos de las entrevistas.



Si realizamos una relectura de todo lo manifestado en la totalidad de las voces a lo largo del proceso de investigación, aquellos dispositivos mayormente elegidos son: el portafolio como trabajo de integración en el Taller de Práctica IV y Ateneo, el diario del quehacer pedagógico, las prácticas en grupo o parejas pedagógicas y el acompañamiento de los docentes del Profesorado. El acompañamiento docente es muy destacado, y podríamos considerarlo como dispositivo, o bien, como instancia o característica constitutiva relevante de todo dispositivo.



En el siguiente gráfico se han integrado los diferentes dispositivos, a modo de “bases” de prismas observados durante la cristalización en los diferentes giros del caleidoscopio: en color celeste se encuentran los dispositivos manifestados en los que mayormente se ha coincidido, en color rosado se manifiestan aquellos en lo que hubo relativa coincidencia y sobre fondo blanco se leen los que fueron mencionados sólo a través de lo recolectado con un instrumento.



¿Qué características de los dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar en los estudiantes de formación docente, desde las perspectivas de quienes transitaron la carrera como estudiantes?



Al respecto del interrogante *¿qué características de los dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar en los estudiantes de formación docente, desde las perspectivas de quienes transitaron la carrera como estudiantes?*, vinculado a los objetivos específicos de describir

las características de los dispositivos implementados en los Talleres de Prácticas que inciden en la construcción de la pasión por enseñar, y analizar la incidencia de los dispositivos en la construcción de la pasión por enseñar, podemos señalar como características de los dispositivos que se manifestaron durante el grupo focal las siguientes:

- ❖ Permiten la creatividad, reflexión y la imaginación sobre la manera de estar y compartir la enseñanza con los alumnos para posibilitar su felicidad.
- ❖ Posibilitan la reflexión desde la teoría y la práctica, y la construcción a partir de recuperar prácticas.
- ❖ Hacen que pueda sentirse encanto y el hecho de dinamizar herramientas en la práctica.
- ❖ Dan lugar para que pueda compartirse lo que hace feliz a uno mismo y al otro.
- ❖ Ayudan a crecer, a entender, a reflexionar, a pensar las prácticas y como abordarlas desde distintos soportes teóricos.
- ❖ Posibilitan la ayuda para construir y sentir seguridad.
- ❖ Mediante la escritura se posibilita la reflexión y el espacio para darse cuenta de errores y aciertos, nutriéndose como docentes y como personas para el fortalecimiento de la práctica y ver la propia evolución.
- ❖ Permiten elegir el propio mundo y ser uno mismo, la propia construcción para llevar al aula y plasmar lo que se desea para los niños en el aprendizaje.

- ❖ En sí ayudan a reflexionar acerca de la propia práctica, a pensar en los errores, en los aciertos y rescatar avances y en diversidad de aspectos para seguir enriqueciendo la enseñanza, al analizar las propias acciones.
- ❖ Posibilitan la charla y el enriquecimiento mutuo entre compañeras al dialogar sobre lo que acontece en las prácticas.
- ❖ Dan lugar para que se pueda demostrar el compromiso y el amor, mediante las distintas actividades y recursos.
- ❖ Ayudan a confiar en uno mismo y a descubrirse a sí mismo, permitiendo que cada uno sea uno mismo.
- ❖ Brindan espacio, contención, ayuda, cobijo, permitiendo sentir el acompañamiento.

Desde estas características en su conjunto se construyeron categorías que se entrecruzan en los dispositivos, como son la “reflexión sobre la práctica”, el “compromiso social y la compasión por el otro”, la “ayuda mutua entre estudiantes y docentes”, y el “sentimiento de amor/plenitud”, concluyendo entonces en que podrían ser características constitutivas de los dispositivos que inciden en la construcción de la pasión por enseñar. Por esta razón se construyeron las encuestas poniendo sobre el tapete tales categorías. La totalidad de las respuestas de quienes respondieron, evidenciaron que los dispositivos de formación han contribuido en las cuatro categorías.

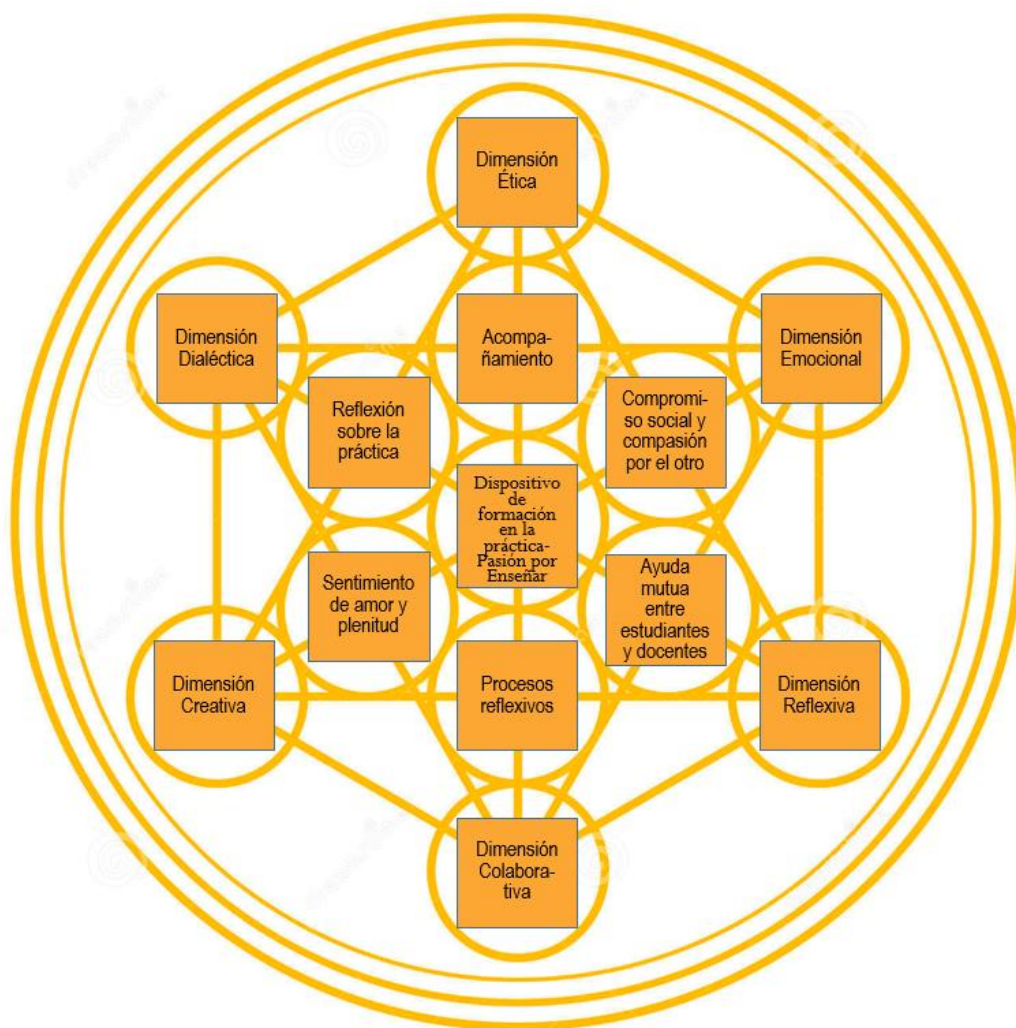
Cada narrativa autobiográfica nos permitió también acceder a las características de los dispositivos de formación que contribuyeron en la construcción de la propia pasión por enseñar, y en sus relatos pudieron entramarse las categorías y dimensiones construidas sobre la pasión por enseñar desde los aportes de Day, en cuanto al compromiso social como sentido moral (dimensión ética), el afecto y cognición hacia la asignatura y las personas (dimensión emocional), la crítica sobre la propia práctica (dimensión reflexiva), la práctica de apoyo mutuo (dimensión colaborativa), la sabiduría práctica provocadora de atracción y entusiasmo (dimensión creativa) y la relación teoría y práctica (dimensión dialéctica). Asimismo, en las autobiografías pudieron entramarse las categorías construidas desde el análisis del grupo focal y encuestas, es decir, la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud. A partir de estos enlaces podemos concluir en que estas mismas dimensiones y categorías pueden

considerarse características que ayudan en la construcción de la pasión por enseñar. En las cuatro autobiografías pareciera que toman relevancia dos grandes fuerzas, una es el estar acompañadas por los/as docentes del Profesorado, amparadas, apoyadas, guiadas, amadas, y la otra fuerza es la reflexión provocadora de la propia transformación, por lo que podemos involucrar como características clave, el acompañamiento/ayuda ligado al amor y la reflexión sobre la práctica.

En las entrevistas también se manifestó como constante el acompañamiento y amparo brindado por los/as docentes del profesorado y cómo diferentes dispositivos de formación en la práctica han permitido el fortalecimiento. En los relatos se expresan como características el amparo, la ayuda, la reflexión a partir de la escritura, el trabajo grupal, el compartir producciones con otros/as y el encuentro. Una vez más se pone el acento en la ayuda mutua y la reflexión.

En cada giro del caleidoscopio involucrado por las diferentes lecturas, el análisis del grupo focal, encuestas, autobiografías y entrevistas, el proceso de cristalización nos ha brindado una comprensión de las características de los dispositivos de formación en los Talleres de Práctica, estableciendo enlaces entre las categorías construidas: la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud. Por esto podemos concluir en que estas mismas categorías pueden ser consideradas características inherentes a los dispositivos de formación.

El siguiente gráfico se propone como respuesta al interrogante *¿qué características de los dispositivos de los Talleres de Práctica inciden en la construcción de la pasión por enseñar en la formación docente, desde las perspectivas de quienes transitaron la carrera como estudiantes?* Las diferentes miradas se concilian en la siguiente imagen caleidoscópica construida a partir del proceso de cristalización.



Lo que se pretende transmitir a partir de esta imagen como conclusión, es que las características/categorías inherentes a los dispositivos de formación que han incidido en la construcción de la pasión por enseñar podrían considerarse igualmente características/categorías inherentes al concepto de pasión por enseñar, que se han manifestado de variadas maneras en cada relato en relación a lo acontecido en las diversas particularidades de cada contexto. La imagen se comparte a modo de síntesis, en relación a los objetivos generales planteados en la presente investigación, en los cuales nos propusimos comprender los procesos de construcción de la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación construidos e implementados en los Talleres de Práctica, desde las voces de quienes ha sido estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD de la ciudad de San Justo, y generar conocimientos sobre cómo

incidir en la construcción de la pasión por enseñar en estudiantes de formación docente, a partir de dispositivos de formación en la práctica.

Retomando los dispositivos sobre los que se ha puesto mayor énfasis desde la perspectiva de las estudiantes a lo largo de la investigación, el portafolio como trabajo de integración del Taller de Práctica IV y Ateneo, el diario del quehacer pedagógico y las prácticas en grupos o parejas pedagógicas donde se manifiesta la ayuda mutua, a continuación se retoman fragmentos de las planificaciones anuales de los Talleres de Práctica vinculados a lo manifestado desde la perspectiva de quienes han sido estudiantes, a fin de fortalecer la comprensión las características de los dispositivos y sus relaciones con la pasión por enseñar.

En cuanto al portafolio, en la fundamentación del Taller de Práctica IV y Ateneo se expresa que “(...) *el mismo involucra la necesidad de “tomar decisiones” para su elaboración, que implicarán síntesis de saberes construidos a lo largo de toda la carrera.*”

Como instancia de cierre proponemos como “**trabajo final integrador**” la construcción de un **PORTAFOLIO DOCENTE DE INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL**, confiando en que una vez más la dialéctica teoría y práctica estará presente en la elaboración del mismo, siendo esta una oportunidad más para hacer síntesis potentes de decisiones teórico-prácticas sobre lo aprendido a lo largo de la carrera, y priorizado en los trayectos de la práctica, en especial, la residencia.

Y en el desarrollo explicativo se aclara:

Desde el Profesorado nos preguntamos: *¿cómo acompañar, de manera más cercana/próxima, a nuestros/as egresados/as en estos “primeros pasos” de la vida profesional?* Toda la carrera los/as hemos estado preparando para este momento, pero *¿qué “paquete de herramientas específicas” son necesarias seleccionar/priorizar para conformar un portafolio que permita la buena enseñanza, en medio de las situaciones que se involucran en las primeras inserciones institucionales?*

En estos fragmentos se explicita la intencionalidad de favorecer la construcción de la dialéctica teoría y práctica retomando lo aprendido a lo largo de la carrera ligado a la necesidad de acompañamiento en la práctica. Al tratarse de un dispositivo de integración es importante retomar las perspectivas sobre el portafolio por quienes han sido estudiantes. El grupo focal ha sido la instancia colaborativa en la cual se entramaron las diferentes voces al respecto:

Nahir

(...) en la construcción de mi portafolio en la que evidencié todo esto en conjunto, donde yo pude ser creativa, pude imaginar de qué manera yo quería estar con los chicos en el aula y compartir en la enseñanza, el aprendizaje. Donde, además de manera reflexiva, pude también yo, de manera introspectiva y reflexiva ver cuál era la mejor manera, cuál era la mejor herramienta, qué sea algo que todos los chicos que estén dentro del aula puedan trabajar, que se sientan cómodos, felices, que deje una huella en cada uno de ellos. Entonces realmente desde la construcción del portafolio pude reflexionar de la teoría, pero también desde la práctica, recordando cada una de mis prácticas cuando con los chicos, en cada una de las escuelas, en los diferentes contextos, diferentes chicos, intereses, inquietudes, y realmente creo que todo

eso me ayudó a construir mi portafolio, y realmente fui muy feliz en hacerlo, en defenderlo y pensar que tengo todas esas herramientas, y todo eso para llevar al aula y compartir con los chicos, realmente fue muy lindo hacerlo, realmente, me encantó.

Dianela

(...) lo primero que se me vino a la cabeza fue mi portafolio, donde le puse todos estos condimentos que yo venía acumulando a lo largo de mi carrera. Me senté, lo pensé y dije quiero llevar todo esto para compartir con ellos también, que a mí me hicieron muy feliz, entonces me encantaría poder brindárselos a ellos también.

Melina

Bueno, uno de los dispositivos como dijeron las chicas es el portafolio, donde uno va haciendo un recorrido de toda su carrera (...)

Betiana

Bueno, yo destaco también el portafolio porque realmente fue una acreditación de toda nuestra trayectoria (...)

María Isabel

Destaco como positivo, dispositivo, el portafolio, que fue sentarme y elegir mi mundo, mi construcción para llevar al aula, donde lo pensé de tal manera que fue increíble porque busqué la forma de poder utilizarlo con otros contenidos, que no sea..., de... que pueda dar... lo siga reutilizando, sí, que por más que pase, que pase a un segundo ciclo, ir utilizándolo que cambie de escuela, que cambie los temas, seguir utilizándolo, y eso me apasionó, saber que lo voy a poder llevar siempre. Es repesado, pero voy a poder llevarlo, y en realidad creo que, como dispositivos, fueron todos significativos, pero a mí me tocó particularmente ese.

Macarena

Bueno, yo como dispositivo destaco el portafolio, como decían mis compañeras, porque es, la construcción de lo que veníamos aprendiendo a lo largo de toda la carrera, y de lo que deseamos que los niños el día de mañana vayan aprendiendo (...)

Estas voces se enlazan a lo ya explicitado en relación a la conceptualización sobre dispositivo

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y, además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del 'hábitus' profesional. (Sanjurjo, 2009, p. 32)

Lo manifestado desde la perspectiva de estudiantes, también se enlaza a las palabras de Freire explicitadas en el marco teórico, sobre que “(...) *estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador* (...)” (Freire, 1997, p. 30)”, aspecto relevante en cuanto a la

dimensión creativa como sabiduría práctica provocadora de atracción y entusiasmo, desde la cual se entrecruzan las demás dimensiones.

Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. (...) La imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos. (...)

La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el ‘diseño’ de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? (...)” (Freire, 1997, pp. 78-79)

Retomando también a Urbina Cárdenas, quien en la ponencia titulada “La pasión de ser maestro” retoma aportes de Meirieu (1992) y advierte que no es posible proponer el saber sin considerar el deseo, ni venerar el deseo para someterlo al saber, por lo que

(...) El deseo nace del reconocimiento de un espacio que habitar, de un lugar y de un tiempo en donde estar, crecer o aprender. Una situación problema es un juego de presencia/ausencia, de conocimiento/ignorancia, que crea una aspiración y suscita un deseo. (Urbina Cárdenas, Sin fecha, p. 6)

Desde la perspectiva de las estudiantes se ha manifestado que la propuesta de portafolio ha encendido y sostenido el deseo en un espacio de crecimiento y aprendizaje y por tanto la propia la pasión por la enseñanza.

En cuanto al diario del quehacer pedagógico, en la fundamentación del Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos en el aprendizaje, se expresa

Los dispositivos relevantes de reflexión sobre la propia práctica son “el diario del quehacer pedagógico”, y “el cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja o equipo pedagógico”. Asimismo, la reflexión conjunta a partir de la socialización de la práctica, e instancias de consignas significativas para favorecer la construcción de la dialéctica teoría-práctica.

En el componente *Estrategias* del Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas, entre otros textos, se lee

. Análisis cooperativo y dialógico reflexivo de las prácticas desde lo socializado, y desde lo expuesto en los dispositivos para la reflexión: Diario del quehacer pedagógico y Cuaderno de análisis reflexivo de la práctica del equipo o pareja pedagógica.

Desde la *Fundamentación* del Taller de Práctica IV y Ateneo, entre otros aspectos, se explicita:

El desempeño en parejas y equipos también supone la presencia de un “nosotros” para la ayuda mutua en la construcción de saberes de la práctica profesional, no para que se dé un desarrollo conjunto de las propuestas didácticas, sino para que de manera cooperativa se piense el hacer pedagógico en la reflexión de la propia práctica. En este desempeño, es importante todo lo dinamizado en el “**Cuaderno de análisis reflexivos sobre la práctica de la pareja pedagógica como generador del diálogo**”, además del “**Diario del Trayecto de la Práctica**”.

Los anteriores fragmentos se refieren a estos dispositivos de escrituras como relevantes en la construcción de prácticas reflexivas, ya que es la reflexión el hilo sostenedor de las escrituras propuestas. Al respecto, durante el grupo focal se ha expresado:

Andrea

Bueno, a mí el dispositivo que me favoreció, bueno, en realidad fueron todos, pero el que más, como que me hizo reflexionar mucho fue el diario del quehacer pedagógico, que ahí era un momento en que uno reflexiona en palabras digamos, lo que hizo, pero después lo tiene que escribir y ahí se da cuenta de muchas cosas que por ahí fallaron o cosas que uno hizo bien. Eso fue para mí, muy bueno.

Dianela

Y sin dudas es algo que ayuda a crecer, y a reflexionar y a pensarlo, fue justamente el cuaderno a para la reflexión, donde también siento que crecí muchísimo, pensando justamente en cada una de estas prácticas, en cada una de estas aulas donde habité las distintas realidades y cómo poder abordarlas desde distintos soportes teóricos que me ayudaron a entender muchísimas cosas, hasta a mí poder pensarme a futuro cómo las manejaría, qué estrategias debería adoptar. Entonces son dos dispositivos que para mí son fundamentales, tanto el portafolio, como para ir a compartir, como el dispositivo del cuaderno para reflexionar permanentemente sobre eso que voy a compartir también.

Macarena

(...) y también el diario de reflexión, porque nos ayuda a reflexionar, acerca de nuestra práctica, a pensar en los errores, en los aciertos, en muchas cosas para seguir enriqueciéndonos, y también la clase en sí, donde íbamos charlando acerca de las prácticas de todas las compañeras para enriquecernos unas con otras acerca de lo que iba aconteciendo en cada práctica.

Analía

Bueno, yo creo que un dispositivo muy fuerte que se dan dentro del profesorado es el cuaderno de reflexiones del quehacer, porque es un dispositivo que nos permite reflexionar, analizar nuestras acciones, de una manera muy detallada. Creo que es muy importante porque, podemos volver siempre a él y siempre le vamos a encontrar un significado diferente, porque vamos a estar en continua construcción nosotras mismas y en crecimiento, que cuando volvamos a páginas anteriores, vamos a ver qué, tal vez estábamos equivocadas, o acertadas, y creo que es un dispositivo que nos ayuda y nos nutre como docentes y como personas. Creo que este dispositivo da pie a que podamos realizar nuestro portafolio, y ahí demostrar todo este compromiso, este amor que tenemos, mediante las distintas actividades y los distintos recursos que implementamos en el mismo.

Macarena agrega:

Y también, rescatar el avance, porque si nos ponemos nosotras a leer nuestro diario, no va a ser lo mismo lo que escribimos en primer año, que por ahí mucho no estábamos interiorizadas con él, a lo que hoy reflexionamos en cuarto año, después de toda una trayectoria que fuimos teniendo.

Analía agrega *“Iba a decir lo mismo que vos Maqui”*.

Danisa

A mí el dispositivo que... al que yo volví cada vez que tenía que escribirlo en cada práctica, fue el diario de reflexiones de la propia práctica, porque me miraba en las prácticas de segundo o de tercero, yo veía y leía cada vez que lo tenía que volver a escribir, leía las hojas anteriores y realmente ahí podemos ver la evolución que nosotros tenemos como docentes, ya sea..., yo hay algo que siempre escribía, era el tema de mi voz, y lo escribía en cada cuaderno que hacía, porque yo sabía que era algo en lo que tenía que trabajar y... y llegado a cuarto volví a escribir sobre mi voz, que sigo teniendo un tomo bajo de voz, pero pude reflexionar de que con mi tono bajo de voz también puedo invitar a mis alumnos a trabajar en un ambiente más armonioso. Y entonces, ese fue el que más me fortaleció a mí, en mi práctica, porque vi como fui evolucionando. Si bien hay muchísimas en las que tengo que trabajar, pero esta reflexión a mí me ayudó de poder descubrir que, con mi tomo bajo de voz, incluso puedo invitar a mis alumnos a trabajar en un ambiente más armonioso y más calmo. Entonces fue el que más me marcó. Y el que también me ayudó mucho a descubrir y a decir bueno, esto es lo que yo quiero para el día que me convierta en docente fue la construcción del portafolio, porque yo ya desde el pensarlo, dije lo que quiero, los contenidos que quiero que ellos aprendan, y eran los derechos y saber también, de que es un contenido que se puede abordar en cualquier época del año, pero se debe abordar, porque son sus derechos, y bueno ese portafolio tiene, como yo lo expresé, tiene una parte de mí que, bueno, es mío, y tiene una parte mía.

Asimismo, Andrea, Analía y Giuliana eligen se refieren a este dispositivo tanto en sus autobiografías como en las entrevistas.

Algunos recortes de las mismas que podemos enlazar en estas conclusiones son

Andrea

El diario del quehacer pedagógico, fue más como personal para mí. Me gustó mucho porque uno pone en práctica lo que va..., la teoría digamos, lo que va aprendiendo. Porque por ahí uno dice, nada que ver en la práctica, pero en realidad no, lo estás haciendo funcionar, la teoría en la práctica. Yo cuando me lo presentaron así en primer año, fue que era solamente sentimientos y contar lo que pasó. Y en segundo, cuando usted vino y dijo que entrelazar, yo dije que voy a hacer acá, pero después dije, haber, me senté, y ahí fue cuando dije, ah mirá. Estaba poniendo en práctica la mayoría de las cosas que nos habían enseñado, así que ese para mí era más personal, y el diario de la pareja pedagógica, más que nada, a mí me ayudó como a saber trabajar cooperativamente con mis compañeras, y además de eso ver las prácticas desde diferentes puntos de vista, porque por ahí yo rescato algunas cosas y mi compañera rescata otra que yo no vi.

Analía

(...) es el diario del quehacer pedagógico, como un dispositivo donde aprendemos diariamente, porque si yo me pongo a leer mi diario hoy y vuelvo a las primeras páginas, o sea, yo digo, quien lo escribió, porque no fui yo, pero es porque fui creciendo, fui creciendo en teoría, fui creciendo en práctica y me demostré a mí misma, sí puedo, que puedo lograrlo y que puedo hacer más y que puedo llegar a más. Creo que esto de volver a la propia escritura, a la propia..., a esos pensamientos que uno tenía y ver el avance, ver la transformación que uno tiene como persona es muy importante, y eso te incentiva para seguir creciendo y para seguir transformando ese pensamiento, así que, creo que eso es.

Y, básicamente te deja esto de constatar tu práctica, con la teoría que estamos dando, que estuvimos, que estamos constantemente en contacto ahí. Eso, y para evaluarte a vos misma, también. Ver de qué manera podés ir progresando en tu quehacer diario, o sea, pensando en lo que vos hiciste, si estuvo bien, si podés mejorar, qué mantener, como puse acá (*refiriéndose a su autobiografía*), qué mantener y qué modificar para poder crecer.

Giuliana

Aquí quisiera destacar el uso del “Diario del quehacer pedagógico” que fue nuestro compañero y aliado desde el primer año de la carrera. El mismo nos sirvió para plasmar básicamente, nuestra trayectoria en relación a los 4 años de prácticas que realizamos y de esta manera, podíamos poner a la luz ciertos aspectos de nuestras formas de enseñar, permitiéndonos así evaluarnos constantemente, pudiendo ver las cosas que debíamos modificar en el futuro y las que sería relevante mantener. Resultó una interesante manera de re-pensar y reflexionar sobre los desafíos que fuimos afrontando en las instancias de prácticas, entrelazándolo con la teoría en la cual nos basamos.

Nahir

Bueno, los dispositivos de escritura, la verdad que, los tres dispositivos, el de reflexiones para el diálogo, el del quehacer pedagógico, bueno y el de observaciones que hacen no solo ustedes sino las docentes co-formadoras, también. Uno a veces no lo ve, hasta cuando está en cuarto, porque hacer el cuarto año la importancia que tiene esa escritura, esa narrativa. En primero dice, hay para qué escribir, o no le encuentra el significado, lo hace tal vez sin problema, pero no le encuentra un significado, y realmente es tan significativo. Después volver a releer esas escrituras, seguir fortaleciéndonos, yo creo que eso es algo tan importante, seguir fortaleciéndonos siempre, como siempre se dice nunca hay techo, eso de siempre seguir creciendo, y creo que seguir creciendo para nosotros también es demostrarnos amor a esos alumnos que vamos a tener, siempre buscando lo mejor para ellos, siempre.

Zabalza (2004) en su libro “Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional”, se refiere al mismo como un recurso de reflexión sobre la propia práctica profesional, de desarrollo, de autoconocimiento y mejora de uno mismo.

Escribir sobre lo que uno mismo está haciendo como profesional en clase o en otros contextos, es un procedimiento excelente para hacerse consciente de nuestros patrones de trabajo. Es una forma de ‘descentramiento’ reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar. Es además, una forma de aprender. (Sabalza, 2004, p. 10)

Davini (2015) lo aborda como cuaderno de narraciones personales, cuyas anotaciones implican relatos significativos y experiencias que el propio estudiante valora en el aprendizaje y desarrollo personal. También expresa que son muy valiosos para apoyar el autoconocimiento. Asimismo, Caporossi (2009), en *“Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”* coordinado por Sanjurjo, expresa

El diario de clase es un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza. La importancia del diario de clase se profundiza cuando las narrativas en él presentes se comparten con otros, cuando su análisis se lleva a cabo de modo colegiado. (Caporossi, 2009, p. 132)

También pone sobre el tapete el valor del diario en la comprensión del propio proceso de construcción de conocimiento profesional y mejora de la práctica docente, tal como lo han expresado las voces de las egresadas recientes, desde sus miradas como estudiantes. Esto se vincula con “la reconstrucción crítica de la experiencia” planteada por Edelstein (2015), ya que el mismo promueve la reflexión crítica y decisiones creativas.

En cuanto a las mediaciones que se ofrecen en la formación docente, Souto (2016) plantea especialmente la escritura pedagógica como forma de mediación social y política, poniendo sobre el tapete la narrativa como las autobiografías, puesto que lo que se busca, no es la objetividad, “(...) *sino la expresión subjetiva, se adentra en la ficción, cuenta sobre algo que pasa, qué pasó, que nos pasa y es atravesada por quien narra, construye una nueva versión que reinventa algo del pasado en un nuevo presente*” (Souto, 2016, p. 43). Vemos entonces como se plantea la escritura misma como provocadora de construcciones singulares en la tarea docente ya que se moviliza especialmente desde la reflexividad, la cual es clave en la construcción de la pasión por enseñar, puesto que se aprende de lo ya vivido al ponerlo en reflexión a partir de la escritura.

En la autobiografía de Andrea se enlaza la importancia de la escritura en el cuaderno de reflexiones sobre el trabajo cooperativo a partir de la pareja pedagógica:

Además, reflexionábamos sobre nuestra pareja pedagógica, allí manifestábamos nuestras emociones, también hacíamos praxis y además veíamos nuestra propia práctica desde puntos de vistas diferentes, lo cual también todo aportaba a mejorar nuestra enseñanza/ aprendizaje y sobre todo, nos enseñaba a trabajar cooperativamente en pareja.

¿Qué enlaces inferimos entre estos dispositivos de escritura y la pasión por enseñar? Retomando a Day, si la pasión por enseñar se trata de una práctica profesional docente reflexiva sostenida desde el amor, el relato posibilita un modo de hacer comprensivas las prácticas y la escritura se constituye como formativa puesto que “(...) *devela, significa, abre sentidos, porque desenlaza procesos reflexivos y expresivos que abarcan significados conscientes e inconscientes*”. (Souto, 2016, p. 55). Podemos concluir entonces en que los dispositivos de formación centrados en la escritura, pueden incidir en la construcción de prácticas apasionantes. En este sentido, el diario que acompaña la formación desde el inicio hasta el fin, se trata de un documento personal donde se registra lo que se siente, piensa, lo que atrae, impacta, lo que

provoca interrogantes, lo que emociona, gusta o disgusta, y puede dinamizarse como espacio de reflexiones para compartirse en instancias de socialización como los grupos de reflexión.

(...) La reflexión implica un camino que parte de la experiencia, y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad teórica a aplicar. (Souto, 2016, p. 77)

En cuanto a las prácticas en grupos o parejas pedagógicas donde se manifiesta la ayuda mutua, volvemos a recurrir a tramos de las planificaciones, en esta ocasión del Taller de Práctica III y Taller de Práctica IV, donde se prevén dispositivos que en la totalidad de las respuestas a las encuestas han manifestado que han contribuido muy ampliamente en todas las categorías (reflexión sobre la práctica, el compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud), junto a las prácticas en parejas pedagógicas.

En la fundamentación del Taller de Práctica III se explicita:

¿Por qué se sigue sosteniendo en este tramo de la práctica, la implementación de propuestas didácticas en **equipos pedagógicos**? Ligándonos a lo propuesto por Meirieu (1995, p.84), en cuanto a “**crear espacios de seguridad**” para posibilitar la enseñanza, a fin de que el sujeto pueda atreverse a “*hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*”. Nuestra tarea entonces desde la docencia, es “*crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás.*” Otro postulado teórico substancial al respecto es aportado por Zelmanovich (2003, p. 61), quien expresa la necesidad de “**amparo mutuo**”, explicitando: “*La pregunta que cabe formularnos es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.*” La relevancia de lo sostenido tanto por Meirieu (1995) en cuanto a los “**espacios de seguridad**”, como por Zelmanovich (2003) en relación al “**amparo mutuo**”, pasan a ser pilares fundamentales en la red de vínculos generada en este tramo de prácticas.

En la fundamentación del Taller de Práctica IV se expresa:

(...) Otra cuestión medular en relación a la realidad actual, que es fundamental tener en cuenta para pensar la formación docente, y en especial la instancia de práctica, es la consideración de las problemáticas que atraviesan las escuelas: **En medio de un tejido social fragmentado** debido a una democracia representativa excluyente asociada al modelo capitalista, quienes ingresan a la carrera docente son sujetos inmersos en estas realidades, constituidos históricamente por acontecimientos en tales sentidos. Por lo cual, **desde la formación docente, es preciso que construyamos “alternativas” de vivir juntos de un modo justo para todos**, en cuanto a posibilidades en las aulas del profesorado para fortalecer subjetivamente a los futuros maestros y maestras.

Un interrogante problemático que toma relevancia se podría sintetizar en la pregunta: **¿Es posible pensar y hacer prácticas de formación docente, reparadoras de las fragmentaciones que atraviesan las subjetividades de quienes han elegido la carrera docente hoy? Construir la enseñanza de las nuevas infancias, nuevas juventudes... implica involucrarnos en esta preocupación.**

Maestros y maestras que deben “cuidar a otros” y necesitan “ser cuidados” también. **¿Es posible enseñar acerca del cuidado mutuo a sujetos/alumnos que están construyendo los saberes docentes en medio de tales realidades?** Intentar instalar propuestas de modos de enseñar en la formación docente actual, fortalecedores de subjetividades docentes y de las nuevas infancias, nos orienta a pensar “lugares”, “espacios”, “dispositivos”, “estrategias” de cooperación institucional, en los cuales se generen movimientos de cooperativismo, solidaridad, gestos y acciones de cuidado mutuo, y de esta manera cuidado de sí.

Es importante que posibilitemos estos **“espacios de seguridad”** desde la formación docente para quienes transitan esta carrera, puesto que al pensar en las nuevas infancias esta necesidad se privilegia en las aulas de los profesorados, a fin de que los “nuevos” maestros y maestras puedan posibilitar también **“espacios de seguridad”** (Meirieu, 2003), de **“amparo”** (Zelmanovich, 2003) en las futuras aulas para las infancias.

A partir de dispositivos en los cuales se viabilizan “intentos” de articulación intrainstitucional como también interinstitucional, se expresarán los sentidos involucrados en cada uno, manteniéndonos en una posible certeza: **“Instalando espacios de encuentro y diálogos reflexivos entre todos los actores intervinientes en la práctica, desde el cooperativismo en el I.F.D., se pueden gestar modos de ser docente dialógicos, cooperativos y generadores de amparo mutuo, como resistencia ante la fragmentación social”**.

(...) Se plantea en cuanto a lo trabajado por los alumnos residentes en las escuelas destino, una inserción paulatina en **parejas pedagógicas y equipos pedagógicos en grados paralelos**, que implica: observación participante, elaboración de propuestas didácticas y desarrollo de las mismas, reflexiones desde la participación en diversas actividades institucionales, todo apuntando al “intento” de la coherencia con el marco teórico internalizado en el Instituto Formador y las adaptaciones contextuales necesarias acorde a las relaciones interinstitucionales. El desempeño en parejas y equipos también supone la presencia de un “nosotros” para la ayuda mutua en la construcción de saberes de la práctica profesional, no para que se de un desarrollo conjunto de las propuestas didácticas, sino para que de manera cooperativa se piense el hacer pedagógico en la reflexión de la propia práctica.

Teniendo en cuenta que la pregunta orientadora que atravesó el análisis de las planificaciones fue ¿qué fue manifestado en cada planificación, que podríamos vincularlo a la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar desde la perspectiva de estudiantes del Profesorado, hoy egresadas?, se infiere que se explicitan dos categorías clave inherentes al concepto de pasión por enseñar, la reflexión de la propia práctica y la ayuda mutua. Es decir, que, desde lo planificado, se encuentra explicitada la intencionalidad de la construcción de la reflexión sobre la práctica y la ayuda mutua a partir de dispositivos de formación. Esto se relaciona con el concepto de *comunidades de aprendizaje apasionadas* que Day destaca, dando relevancia a la confianza relacional en la construcción de la pasión.

Los conceptos recurrentes en las planificaciones de Taller de Práctica II, Taller de Práctica III y Taller de Práctica IV y Ateneo son *espacios de seguridad* (Meirieu) y *amparo* (Zelmanovich) y se enlazan a lo inferido en el grupo focal, autobiografías y entrevistas como características de los dispositivos que inciden en la construcción de la pasión por enseñar: posibilitar la ayuda para construir y sentir seguridad, ayudar a confiar y a descubrirse a sí mismo/a, permitiendo que cada uno sea uno mismo/a y brindar espacio, contención, ayuda, cobijo, permitiendo sentir el acompañamiento. Retomando las conclusiones parciales del

análisis de las planificaciones de todo el trayecto, inferimos que en las cuatro planificaciones se encuentra explicitados dispositivos que dan importancia a lo colaborativo y a la reflexión en la construcción de la práctica, características inherentes a la pasión por enseñar. En cuanto a las voces de quienes han sido estudiantes, en el grupo focal, por ejemplo, las palabras de Melina fueron:

(...) y también otro que me sirvió mucho a mí en lo personal, fueron los grupos pedagógicos y las parejas pedagógicas dentro del aula, que ayuda mucho a la hora de planificar y sentirte segura dentro del aula, por más de que ahora vamos a estar solas, pero esa compañía es como que te va ayudando también, así que lo que voy a proponer cuando Nahir sea Ministra de Educación, voy a proponer que haya dos docentes en el aula (risas).

Entre los diversos dispositivos compartidos por Davini (2015) se encuentra “la enseñanza entre pares”, en la cual podemos encontrar enlaces con el trabajo colaborativo postulado por Day en relación a los elementos sustanciales de la pasión por enseñar.

(...) estrategia, centrada en la enseñanza, implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la pone en acción en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo observado con la moderación del profesor a cargo”. (Davini, 2015, p. 141)

Asimismo, podemos establecer relaciones con reflexiones compartidas en la ponencia sobre “*La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria*” compartida por Sanjurjo, Caporossi y Placci (2016), en la que se manifiesta que las parejas pedagógicas se implementan con el objetivo de lograr la reflexión crítica sobre la práctica en el aula y sobre el proceso de construcción del conocimiento profesional. Desde la perspectiva de las residentes a las que se refiere la ponencia, la experiencia ha ayudado a modificar actitudes y a tomar decisiones más ajustadas en el complejo proceso de hacer la clase, al valorar las intervenciones del par, generando la confianza y la posibilidad de replantear la propia práctica, por lo que se involucra en los procesos de socialización profesional.

En la entrevista Nahir ha manifestado:

Y bueno, tal vez algo que me gustaría sería, así como están los plenarios, tal vez que haya más encuentros entre los distintos cursos. He visto que ahora que estoy acá como adscripta, todas estas cuestiones que vos hiciste de los cuadernos de los nutrientes; estas actividades que tienen que hacer desde los plenarios me parece fantástico que tal vez cuando yo estaba no sucedía tanto, y como siempre has recalcado y otros profes, como que en primero no nos damos cuenta, no entendemos, hasta que vamos creciendo, pero creo que tal vez también entonces sería como esta gran tribu de todo el instituto, que todos puedan compartir, (Sandra: Sí, que todos compartan...) sobre todo en primero he visto como que tienen muchos miedos o como que ven tal lejano llegar a cuarto, rendir su portafolio, y creo que también sería todo mucho más unido, con más amor, que sería algo que estaría muy bueno también implementar.

Sandra: Por ejemplo, recién a partir del año pasado comenzaron a escribir en sus cuadernos de nutrientes los aportes del plenario, y eso sería muy hermoso que lo compartan, como otras producciones. Ese es un gran sueño pendiente, ojalá que...

Nahir: Sí, la verdad que sería hermoso, sí, la verdad que sería hermoso. Bueno, después pensaba también en cuarto año cuando se hacen los encuentros con los docentes co-formadores, los docentes de ateneo y prácticas y (Sandra: las tutorías cooperativas) ..., todas las tutorías también creo que son muy importantes y que eso debería permanecer porque, bueno yo considero que formarnos permanentemente, escuchar a los demás desde su experiencia, que no tiene que ver mucho con la cantidad de años a veces, pero que todo sirve, todo lo que sea para crecer siempre. En pensar en mejorar por nuestros alumnos y demostrar ese amor que tenemos para ellos.

Sandra: Fíjate que lo que estás siempre resaltando, tiene que ver esto del encuentro con el otro. Destacaste en varias situaciones esto de somos tribu, y bueno de alguna manera lo que proponés tiene que ver con ese espíritu también.

Nahir: Sí, así como lo planteaba en la autobiografía creo que, desde el amor, y sobre todo el amor desde los niños y hacia los niños, puede transformar el mundo. Entonces creo que como docentes somos una herramienta, por así decirlo, que puede empezar a hacer esos grandes cambios que creo que el mundo necesita. Ojalá se pueda.

Entre los dispositivos grupales de reflexión mencionados por Souto (2016) se destacan los *grupos de reflexión*, en los cuales, a partir de un encuadre preciso, un coordinador realiza señalamientos sobre conflictos en torno a lo que se genera en la dinámica, como por ejemplo problemas de aprender, de conocer, la evaluación, la autoridad, entre otros. Es importante aquí aclarar conceptualizaciones relevantes en torno a lo grupal, entendiendo que el grupo surge en el espacio intersubjetivo, a partir del encuentro entre personas que comparten un tiempo y un espacio. Es en el encuentro humano que se inscribe la posibilidad de que pueda advenir el grupo. En este sentido, es importante esclarecer que

(...) lo grupal como un campo de problemáticas a la vez teóricas y empíricas en el cual distintas formaciones grupales podían surgir y en algunos casos el grupo podía advenir y luego devenir en su desarrollo. La grupalidad es otro concepto importante que se refiere a la potencialidad que todo encuentro humano tiene de devenir en grupo, es una potencialidad inscripta en lo social. (Souto, 2011, p. 18).

En cuanto al quehacer de los grupos y parejas pedagógicas, también podemos vincularlo lo explicitado por Souto (2016) en relación a los *talleres de educadores*, en los cuales se considera la transformación del sujeto a partir de la reflexión crítica de las propias prácticas, ya que se trata de pequeños grupos de docentes que se reúnen para reflexionar e investigar sobre las mismas a fin de modificarlas. En los mismos los “(...) *procesos de reflexión conducen a la formulación de alternativas de acción a partir de una comprensión modificada el problema*” (Souto, 2016, p. 100).

Focalizando la mirada en la pasión por enseñar, podemos concluir que es posible incidir en su construcción desde la formación de diversas maneras, siendo fundamentales los procesos

reflexivos generados por los dispositivos de formación colaborativos, ya que las prácticas apasionadas se constituyen en prácticas esencialmente reflexivas y de ayuda mutua.

¿Cómo se manifiesta la incidencia de los dispositivos en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?



Al interrogante *¿cómo se manifiesta la incidencia de los dispositivos en la construcción de la pasión por enseñar, desde las voces de quienes han sido estudiantes de formación docente?*, lo podemos abordar rememorando los diversos relatos compartidos a partir de la implementación de cada instrumento de investigación, ya que ha sido a partir de lo compartido en el grupo focal que hemos podido construir las características constitutivas de los dispositivos de formación, la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes, y el sentimiento de amor/plenitud. Estas características se han retomado a lo largo de toda la investigación y las relacionamos lo aportado por Urbina Cárdenas (2015) en su ponencia “Relatos de aprendices de mago sobre maestros que apasionan a aprender”.

(...) Un maestro de aprendiz de mago (o aprendiz de profesor) posee varias cualidades, virtudes que lo convierten en un ser humano diferente. Hace de la **curiosidad** su llave maestra para entrar a lugares exóticos, poco conocidos. La curiosidad es instintiva como el hambre o la sed. Einstein solía decir que no tenía ningún talento especial, sino que era “apasionadamente curioso”. El curioso suele ser creativo y no se amilana ante la adversidad, siempre se refugia en la invención como su arma secreta para resolver los enigmas. Es un ser **apasionado**, que actúa movido por una profunda conmoción interna y externa, preso de amor por lo que realiza y fiel en lo que cree. **Tolerante**, porque reconoce la diversidad como un rasgo esencial de las personas. **Humano, demasiado humano**, capaz de reconocer al otro sin esperar nada a cambio; y un amante del conocimiento, que construye y reconstruye su saber cada día, en cada cosa que hace y en cada experiencia de vida. El maestro de aprendices de mago siempre tiene un as bajo la manga, una paloma, un conejo o una flor que suele poner sobre la mesa cuando la situación lo amerita. Tiene el corazón de un niño y nunca cesa en su intención de construir mundos posibles. (Urbina Cárdenas, 2015, p. 4)

Estas cualidades expresadas por Urbina Cárdenas al referirse a los maestros/as de aprendices de mago, podemos vincularlas también al concepto mismo de pasión por enseñar que venimos construyendo junto a las características de los dispositivos que inciden en su construcción. Por todo lo investigamos expresamos que los dispositivos de formación pueden ser provocadores de curiosidad, creatividad, apasionamiento, tolerancia, humanidad, esperanza en la construcción de mundos posibles, es decir, de las cualidades expresadas por Urbina Cárdenas.

Las características que se han construido en relación a los dispositivos de formación, también podemos relacionarlas con los dos aspectos compartidos por Flores, Álvarez y Porta (2013), en el artículo “La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales”, aspectos construidos a partir de las inferencias realizadas en las autobiografías dinamizadas en la investigación: el compromiso y la responsabilidad.

Con respecto al compromiso, es una cualidad que distingue a los docentes que se preocupan, tienen fines morales y están apasionados por sus alumnos y sus materias (Day, 2006, p. 22). Las características del compromiso son el entusiasmo, el afecto, la fe en un ideal, trabajo duro, sentido de justicia social (Day, 2006, p. 80). (Flores, Álvarez y Porta, 2013, p. 16)

Estas características vinculadas al compromiso retomadas por Flores, Álvarez y Porta han sido expresadas de diferentes maneras en los relatos de quienes participaron en la presente investigación. Asimismo, en cuanto a la responsabilidad, la preocupación por los alumnos/as ha sido una constante manifestada de manera recurrente. Al respecto de la responsabilidad Flores, Álvarez y Porta, entre otras explicaciones, han compartido que

(...) Los profesores memorables se interesan por comprender el contexto sociocultural de sus estudiantes, como dice Day: están al corriente de los acontecimientos del mundo exterior a la escuela y llevan esas perspectivas a su trabajo con los alumnos (2006, p. 57). (Flores, Álvarez y Porta, 2013, p. 23)

En base a lo expresado concluimos que un dispositivo de formación dinamizado por formadores/as podría ser provocador de estos dos aspectos, compromiso y responsabilidad.

¿Cómo se constituyen los dispositivos de formación inicial en la práctica en relación a la posibilidad de generar las condiciones necesarias para la construcción de la pasión por enseñar?



El interrogante *¿cómo se constituyen los dispositivos de formación inicial en la práctica en relación a la posibilidad de generar las condiciones necesarias para la construcción de la pasión por enseñar?*, nos lleva a remitirnos a la pregunta *¿qué entendemos por dispositivo de formación?* Como conclusión seguimos sosteniendo la conceptualización teórica compartida en el grupo focal expresada en la siguiente cita.

Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.

Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no.

Como señala Souto (1993, 1999), se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que la diferencia del método y la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y, además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del 'hábitus' profesional. (Sanjurjo, 2009, p. 32)

A partir de esta conceptualización y de todo lo investigado podemos sintetizar que los dispositivos de formación involucran en su constitución la posibilidad de generar las condiciones para incidir en la construcción o transformación, pero teniendo en cuenta especialmente los aportes de Souto y las perspectivas compartidas como estudiantes de formación docente en la dinámica de cada instrumento de investigación, serán los propios sujetos, es decir los/as estudiantes, quienes a partir de los propios procesos implicados en diversidad de prácticas generen o no, construyan o no, su propio apasionamiento. Camilloni al

referirse al saber didáctico ha expresado “*Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa*” (Camilloni, 2007, p. 69).

Los dispositivos de formación, entonces, en tanto redes complejas, podrían involucrar las condiciones para que la propia transformación sea posible y, por tanto, la construcción o fortalecimiento de la pasión por enseñar podría acontecer en cada sujeto, ya que la formación implica la transformación dinámica del propio sujeto en esa búsqueda permanente de caminos para el cambio, desarrollo personal y profesional en los procesos de socialización involucrados.

(...) la formación es transformación del sujeto en relación con otros, transformación de sí mismo y del medio al cual un docente, un formador pertenecen y participan. Distintos tipos de trabajo: narrativo, de escritura, de reflexión, de elucidación psíquica, de análisis de situaciones y de uno mismo, todos ellos significan modos de hacer posible la transformación. (Souto, 2016, pp. 243- 244)

A partir de lo expresado por Souto (2016), podemos expresar que los dispositivos son modos de hacer posible la transformación.

El dispositivo reúne un conjunto de características, es:

- . Un revelador, en tanto permite que en su interior se fomenten, revelen, desplieguen significados diversos (implícitos y explícitos; funcionales, simbólicos e imaginarios).
- . Un analizador, en tanto brinda la posibilidad de poner en análisis lo revelado, descomponiendo sentidos, desarticulando lo aparente uniforme, permitiendo nuevos sentidos.
- . Un organizador técnico-instrumental, que prevé y dispone las condiciones necesarias para su realización (espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios) y organiza acciones desde la estrategia y no como determinación lineal.
- . Un provocador de transformaciones (sociales, político-ideológicas, cognitivas, psíquicas, éticas, etc.).
- . Un espacio grupal de formación que cuida la calidad de la relación continente-contenido para favorecer las transformaciones en los sujetos. (Souto, 2016, p. 204)

¿Cómo podemos sintetizar la respuesta a la pregunta sobre qué es un dispositivo de formación, a partir de todo el recorrido de la presente investigación? Un dispositivo de formación es aquello que da la posibilidad de que cada estudiante se manifieste con plenitud/amor en la construcción de su propia práctica de manera reflexiva, ya que puede ser provocador de apasionamiento por la enseñanza, al posibilitar el compromiso social y la ayuda mutua entre estudiantes y docentes. En este sentido, como formadores/as podemos asumir el compromiso en la construcción de la pasión por enseñar en los procesos de formación docente, poniendo a disposición de los/as estudiantes dispositivos provocadores de reflexión sobre la práctica, compromiso social y compasión por el otro, ayuda mutua entre estudiantes y docentes y sentimiento de amor/plenitud.

Volviendo al problema central *¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?*, se puede concluir que, si bien el origen de la pasión por enseñar puede acontecer en diferentes momentos en la historia de cada estudiante a partir de lo transmitido por personas significativas, prácticas que dejaron huellas o diversidad de situaciones que desencadenaron sentimientos y convicciones movilizantes, los dispositivos de formación en el Profesorado de Educación Primaria pueden desencadenar o bien fortalecer la construcción de la pasión ya iniciada, ya que en su constitución pueden involucrar características que posibiliten la construcción de prácticas apasionantes: la reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud.



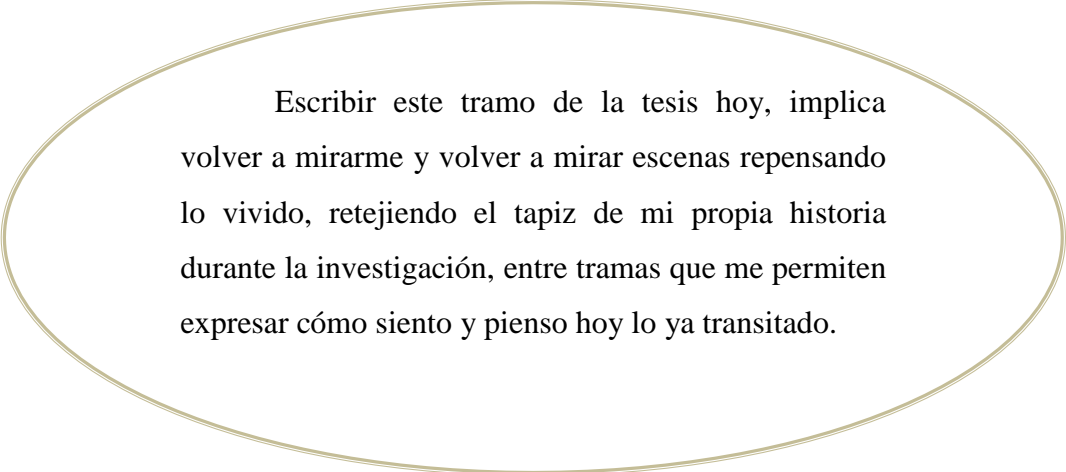
Al investigar no solo construimos respuestas, sino también construimos nuevas preguntas que se constituyen, quizás, en nuevos horizontes que nos siguen interpelando y orientando en nuestros diversos quehaceres, tanto desde el rol de investigadores/as como formadores/as. Al compartir las conclusiones generales se realza con fuerza un interrogante que ha comenzado a latir quizás de manera subyacente en algún momento de este proceso de investigación *¿qué sentido tiene un dispositivo de formación si en su constitución no opera la apertura para que los/as estudiantes y todos/as los/as que participamos del proceso formativo lo habitemos con libertad, y así puedan acontecer transformaciones en todos/as que alimenten la llama de la pasión por enseñar?* Un dispositivo, puede ser pensado y puesto a disposición para que cada uno/a se transforme en plenitud, con sus sueños, deseos, miedos, equivocaciones, y así transcurran prácticas, aprendizajes, construcciones, reconstrucciones, conocimientos, reflexiones, interrogantes, búsquedas, convicciones, sentido de comunidad, conflictos, desencuentros, encuentros, diálogos, creaciones, y todo lo que pueda hacer crecer con libertad la pasión por enseñar.

VIII. NARRATIVA SOBRE EL PROPIO APASIONAMIENTO AL TRANSITAR ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Relatar lo vivenciado en el propio proceso de investigación permite ir hilvanando análisis a partir de compartir instancias de lo que fue aconteciendo y de esta manera ir recuperando el sentido con que fueron tomadas las diferentes decisiones en este camino. Si tendría que sintetizar como siento todo el proceso, puedo decir que ha sido un “camino compartido” que fue posible transitar gracias a las diversas prácticas colaborativas sostenidas durante la investigación. Puedo recordar las voces que desde el inicio me alentaron a confiar en la potencia de lo investigado en la formación docente.

¿Qué voces me resuenan hoy? Las voces de estudiantes que comparten sus sueños de ser docentes habitando las aulas del Profesorado... Las voces de cada docente de la Maestría que me deslumbraron con saberes que desconocía... Las voces de Liliana y Soledad que se constituyeron en grandes orientadoras, brindando sostén en la trama del camino transitado... Mi propia voz interior que siempre se reaviva desde el deseo de habitar comprometidamente las aulas de formación docente... Nuestra voz interior nos susurra siempre nuestros deseos y a ésta se suman y entran otras confiando y brindando sostén...

En esta narrativa se resignifica lo realizado en diferentes momentos, compartiendo instancias significativas de lo transcurrido. Ir hilvanando recuerdos posibilita hilvanar análisis en los que se entran escenas colmadas de intensidad en diferentes dimensiones, ya que lo emocional, lo cognitivo y lo espiritual se constituyen en un todo desde el cual nos narramos a partir de nuestra interioridad.



Escribir este tramo de la tesis hoy, implica volver a mirarme y volver a mirar escenas repensando lo vivido, retejiendo el tapiz de mi propia historia durante la investigación, entre tramas que me permiten expresar cómo siento y pienso hoy lo ya transitado.



De la Serie: "Miradas".
Artista: Zoila Elena Castro Salas
 (País: Perú)
 Obra disponible en:
www.artelista.com



Obra: Introspección (2011)
Artista: Nieves Fraga
 Disponible en
<http://nievesfraga.blogspot.com.ar/>

Sin saber lo que las artistas han pretendido transmitir en estas obras, siento que me encuentro reflejada en ellas en la situación en la cual estoy en este momento, volviendo a mirar lo trascendido en el proceso de investigación y observando mis propias transformaciones.

Desde la más profunda interioridad me vuelvo a preguntar qué fue lo que me llevó a sentir la necesidad de desear tanto investigar sobre la pasión por enseñar en los procesos de formación docente, que quizás se esconde en las capas más profundas de mi ser... Al releer

diversas producciones recurro a la narrativa escrita en el año 2014 en el marco del Seminario Teorías Pedagógicas de la formación docente dictado por Luis Porta. En ese entonces manifesté lo siguiente, en las palabras de cierre del aquel escrito.

(...) ¿Qué es lo que permite sostener nuestro trabajo con alegría, sin devastarnos, en medio de adversidades? Nuestras pasiones... Y así pensé otra pregunta quizás más importante aún: ¿Estamos ayudando a construir pasión por enseñar en los/as futuros/as docentes, para que puedan ser felices y fuertes ante las adversidades? Sigo entonces transitando la vida con nuevas lecturas, con viejos y nuevos miedos... Sigo buscando e intentando construir modos de enseñar mejor...

Hoy vuelvo a leer las palabras de Liliana Sanjurjo cuando autografió el libro (...): *“Sandra: para que podamos seguir compartiendo nuestras preocupaciones y nuestra pasión por mejorar la formación de nuestros docentes. Liliana set/03”*. *Pasión... Sí... Esa es la clave... A seguir...*

Al escribir mi narrativa en el año 2014 sentía fuertemente que en la categoría “pasión por enseñar” se involucraban claves y por esto fue necesario ahondar en la rigurosidad que todo proceso de investigación amerita, tanto al construir las problematizaciones iniciales y continuamente retomadas y reconstruidas, como al nutrirme de lecturas que permitieron profundizar y enlazar conceptos medulares como “pasión por enseñar”, “práctica docente” y “dispositivos de formación en la práctica”. Me encantó zambullirme en diversidad de lecturas al respecto desde las que se fueron construyendo el marco teórico, el estado del arte, bosquejando una y otra vez posibles instrumentos para la implementación del trabajo de campo. Los primeros borradores de la investigación se comenzaron a diagramar en el marco del Seminario Metodología de la Investigación Educativa junto a Liliana Sanjurjo, Alicia Caporossi, María Soledad López y Norma Pacci, por lo que ha sido en el inicio del cursado de la Maestría donde fueron puestas sobre el tapete las categorías clave y de ahí en más en todos los seminarios, talleres y jornadas se entramaron prácticas ligadas a la continua reconstrucción del proceso investigativo. Pude aprovechar cada instancia formativa de la Maestría para fortalecerme en relación a las diversas necesidades, ya que cada cursado fue presentado como una oportunidad

para avanzar en la investigación, como también para fortalecernos en la propia práctica en nuestro quehacer docente.

Entre mis recuerdos hay escenas que se destacan... Se tratan de las prácticas colaborativas al ayudarnos a todos/as los/as maestrandos/as a construir y reconstruir nuestros proyectos de investigación y orientarnos en nuestros avances. Los momentos en que se invitaba a cada uno/a para compartir con todos/as lo construido fueron instancias de aprendizajes colaborativos en profundidad. Un clima de confianza permitía atrevernos a contar lo diagramado sin temor a poner en evidencia nuestras equivocaciones, manifestando nuestras ansiedades, miedos, deseos, expectativas, saberes en construcción, posibles decisiones, mientras recibíamos con respeto y calidez las orientaciones de Norma, Soledad, Alicia y Liliana. Recuerdo nuestras miradas expectantes ante sus palabras... Y la calidez de estas escenas se realza cuando al levantar la mirada, estaban todos/as los compañeros/as escribiendo borradores de lo manifestado por cada profesora para ser entregado a quien socializaba en ese mismo instante. Siento un infinito agradecimiento a esta ayuda entre pares sostenida por el espíritu de la Maestría, donde se nos enseñó el rol de investigadores/as posibilitando que vivenciemos durante el cursado prácticas de amparo mutuo. Volver a casa con los apuntes tomados por mis compañeros/as para mí en el momento que las docentes me ayudaban y nos ayudaban a pensar, es un recuerdo de gran intensidad, por lo que intento sostener estos modos de sostén colaborativo en mi propia práctica como formadora en las aulas de formación docente. En estos recuerdos se entrama una práctica colaborativa sumamente válida tanto para el rol de investigadores/as como para el desempeño docente.

Por tales escenas que cobijaron la gestación de esta tesis, siento que en este informe hay una parte de cada compañero/a de cohorte, quienes también fueron brindando interrogantes y diversidad de aportes desde la oralidad y al escribir en pequeños papeles nombres de libros y autores que posiblemente podían servirme. Estos gestos de cariño estuvieron presentes en la práctica de la investigación donde el afecto se movilizó de manera amparadora. Asimismo, los relatos sobre investigaciones de compañeros/as me permitieron ir tomando aportes que se entrecruzaron entre las necesidades de la investigación, como también cuestiones para el fortalecimiento de mi profesionalismo docente en la formación continua. Escuchar y leer lo construido por mis compañeros/as, sus propias incertidumbres, generaron momentos de intercambio dialógico a partir de análisis colectivos posibilitadores de reflexiones productivas,

para dinamizar reajustes en las investigaciones mediante la ayuda mutua. Estas experiencias me permitieron dimensionar la rigurosidad que implica un proceso de investigación y el compromiso social durante la elaboración, mediante la ayuda mutua de aspectos epistemológicos, metodológicos e instrumentales, como también a modo de espacio de sostenimiento emocional.

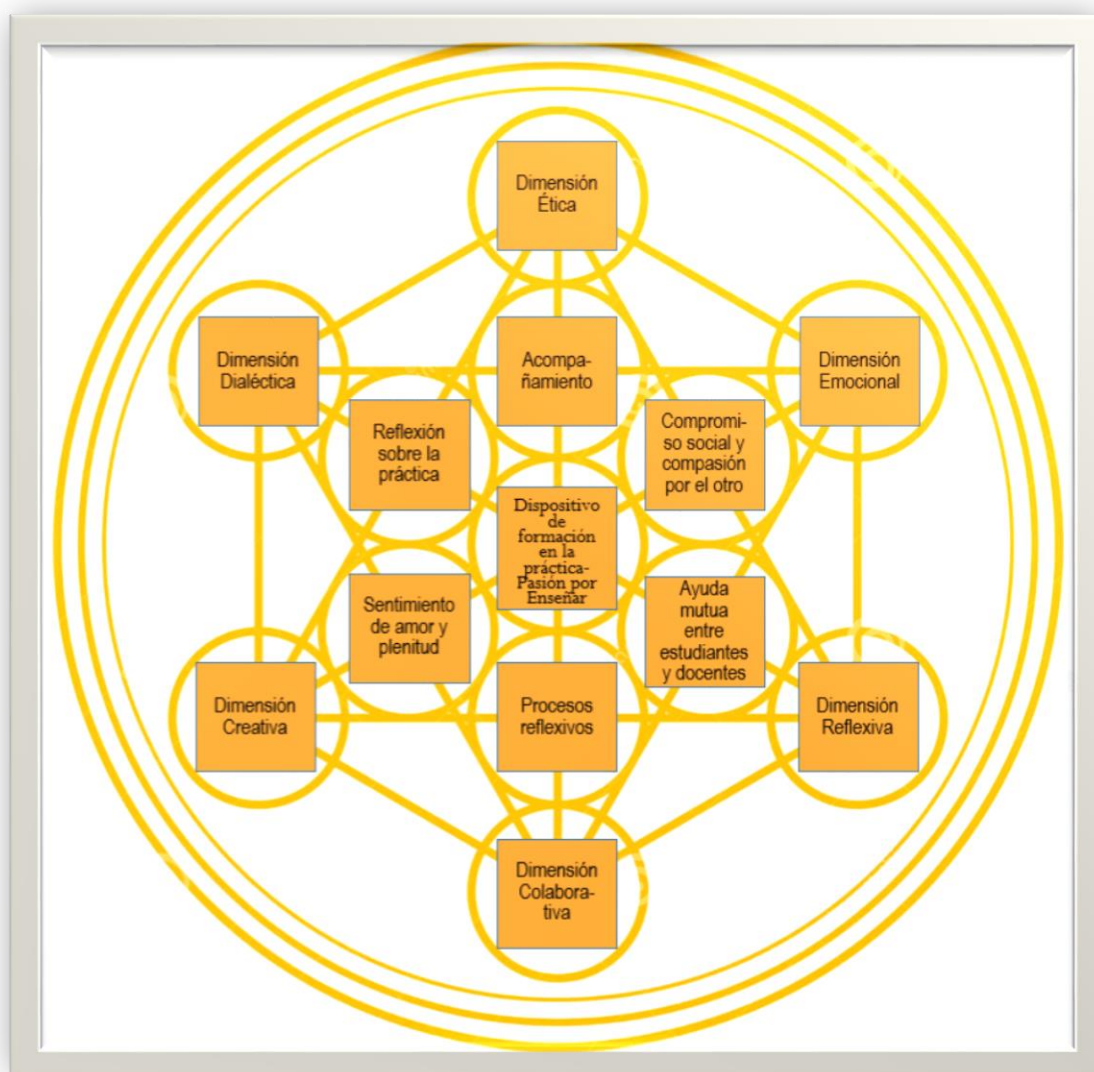
Otra escena que se realza entre mis recuerdos fue la preparación del grupo focal. Esta decisión fue clave. Cómo, cuándo, dónde, con qué, con quienes realizar el lanzamiento de lo metodológico. Haber estudiado en el cursado sobre la riqueza de los grupos focales hizo que confiara en la potencia de esta estrategia metodológica y nos pongamos manos a la obra con este gran momento, del cual quedé fascinada. Hubo que pensar exhaustivamente qué preguntar y cómo, cómo abordar la coordinación y como llevar adelante el análisis. Construir este instrumento minuciosamente fue muy importante a fin de que las informantes se manifestaran abiertamente con confianza. Lo que provocó en mí lo transcurrido en el grupo focal, fue estar feliz por escuchar y leer a quienes fueron estudiantes manifestarse sobre la pasión por enseñar y la incidencia de los dispositivos de formación en sus propios procesos de construcción. Leer autores y diversas tesis fue apasionante, pero escuchar las voces de las protagonistas involucradas me dejó feliz y con ganas de seguir focalizada en ahondar en esta perspectiva, es decir, la perspectiva de quienes fueron estudiantes. Muchas son las voces que pueden escucharse en el proceso metodológico, pero en esta ocasión sentí que toda la energía debía estar focalizada en conocer y comprender más al respecto de la pasión desde la perspectiva de estudiantes, por lo que los demás instrumentos, la encuesta, la escritura de autobiografías y entrevistas se siguieron focalizando en sus propias voces, y cuando se analizaron las planificaciones de los Talleres de Práctica fue desde las lentes construidas a partir de lo expresado por quienes fueron estudiantes. Implementar y analizar lo manifestado mediante la implementación de cada instrumento lo sentí siempre como un nuevo debut como investigadora. Realizar las conclusiones parciales en el cierre del análisis de lo abordado mediante cada instrumento metodológico, fue muy esclarecedor para poder construir con claridad las conclusiones finales.

Paso tras paso llevó a concluir que la pasión por enseñar es una construcción posible a partir de los dispositivos de formación inicial en la práctica, dimensionando como estos dispositivos involucran en su constitución la posibilidad de generar las condiciones necesarias para la construcción de prácticas apasionadas.

En cada movimiento del proceso se fueron focalizando e integrando miradas, por lo que sentimos llamar a este quehacer investigativo como un proceso con diversidad de giros de un caleidoscopio al realizar análisis y construir categorías.

La retroalimentación constante en relación a las inquietudes iniciales, se fueron complejizando en cada tramo y sobre todo al escribir las conclusiones finales, momento en que sentí con mayor intensidad la labor de investigadora como una práctica artesanal, ya que intentaba que los gráficos elaborados manifesten con claridad lo analizado y concluido.

Traigo nuevamente a este tramo de la tesis uno de los gráficos que se encuentran en la conclusión... Lo vuelvo a observar y me pregunto qué aprendí, cómo lo aprendí y qué sentido tiene lo aprendido en este camino compartido...



Qué aprendí... Entre tantas construcciones, aprendí a atreverme a poner en movimiento el quehacer investigativo, en cuyas prácticas también transcurre el propio apasionamiento durante el proceso mismo de aprender a investigar, ya que al reflexionar hoy puedo expresar que las mismas dimensiones y categorías construidas como conclusión de la tesis, también han formado parte de esta práctica investigativa... La reflexión, ayuda mutua, el compromiso social y compasión por el otro y sentimiento de amor/plenitud han sido instancias presentes al girar la lente del caleidoscopio desde el rol de investigadora... Cómo lo aprendí... Junto a una tribu que me sostuvo y ayudó para que los procesos de análisis tengan la rigurosidad necesaria, sintiendo esta práctica investigativa como humanizante... Qué sentido tiene lo aprendido... Entre tantos sentidos, poder confiar en el fortalecimiento de una gran fuerza sostenedora en la construcción de mundos posibles de paz y amparo desde la formación docente, la fuerza de la pasión por enseñar... Es hermoso sentir, luego de todo lo rigurosamente investigado, de que es posible hacernos cargo de poder ayudar a construir prácticas docentes apasionadas desde la formación docente inicial... A todos/as, infinitas gracias...

IX. BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2009). Luis Iglesias. Homenaje a un gran maestro. *Monitor N°22*, 10-14. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Agamben, Giorgio (2011). *¿Qué es un dispositivo?* En: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011.

Álvarez, Z. (2010). “Estudios sobre las buenas prácticas y sus narrativas”. *Revista de Educación*. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/16. ISSN 1853–1326.

Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M. (2010). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. *Revista de Educación* [en línea]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12. ISSN 1853–1326.

Álvarez, Z.; Porta, L.; Sarasa, M. C. (2011). “Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados Profesorado”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 2011, pp. 229-240 Universidad de Granada, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>

Álvarez, Z.; Yedaide, M. M. y Porta L. (2013). “La enseñanza apasionada como agente emancipatoria en la formación de formadores”. ISSN: 1657-107X, RIIEP, Vol. 7, N° 1, enero-junio de 2014, pp. 51-67.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Bs As: Paidós.

Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la Investigación Educativa. En Sverdlik, I. (comp), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 147-191. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Ediciones.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007.

Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*. Año 3 N 4, pp 63 – 64.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Bs As: Nueva Visión.

Bedacarratx, V. (2012). Socialización Profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, 2012, pp. 903-926 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Bolívar A., Domingo J. y Fernández M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. España. Grupo Editorial Universitario.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(4), Art. 12.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1998). La ruptura y La construcción del objeto. En Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1998). *El Oficio del Sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México. Siglo XXI Editores.

Camilloni, A. -comp- (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 2011.

Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.

Denzin N. y Lincoln Y. -comp- (2011). *Manual de Investigación Cualitativa*. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa. España, Ed. Gedisa.

Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. -comp.- (2015). *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Argentina. Ed. Gedisa.

Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. -comp.- (2016). *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Argentina. Ed. Gedisa.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

Escudero Muñoz, Juan M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I* (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Tórculo.

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza". En Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza t. Enfoques, teorías y métodos* Barcelona: Paidós.

Flores, G. y Porta, L. (2012). "La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior". *Praxis Educativa* (Arg), Vol. XVI, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 52-61 Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Flores, G., Álvarez, Z., Porta, L. (2013). "La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales". *Revista Magistro*, 7(13), pp. 81-108.

Freire, P. (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno editores, 1997.

García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* (74). España: Serbal.

García Ferrando, M. (2000). La encuesta. En García Ferrando, Manuel; Ibañez, Jesús y Alvira, Francisco –comp- (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.167-202). Madrid: Editorial Alianza.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: ZETA.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

Imbernón, F. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En: Marcelo, C. (editor) "La función docente". Madrid. Editorial Síntesis. pp. 27-41.

Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Litwin, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En Baquero, R. y Cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2016.

Mardones, J. M. (1991). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En Mardones, J. M. *Filosofías de las Ciencias Sociales y Humanas*. Barcelona: Anthropos.

Meirieu, P. (1995). *Frankenstein educador*. Ed. Leartes S. A., Barcelona.

Ministerio de Educación de Santa Fe (2009). Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente. Resolución N° 528/09.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Montero, L. y Vez Jeremías, J. M. (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Muñoz-Repiso, M. (2010). “Educar desde la Compasión Apasionada”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación- Volumen 8, Número 2, pp. 217-223 [En línea]. Disponible en Internet: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5370/5809>

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Pérez Gómez, Á. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, L. y Vez Jeremías, J. M. (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I* (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.

Pérez Gómez, Á. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado N° 29, 1997.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.

Porta, L. (2007). “La buena enseñanza a partir de las narrativas de los alumnos”. Revista Diálogos Pedagógicos, Año V, N° 10, octubre de 2007, pp. 9-19.

Porta, L., Álvarez Z. y Sarasa M. C. (2009). “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables”. Revista Diálogos Pedagógicos, Año V II, N° 14, octubre 2009, pp. 101-105.

Porta, L. y Martínez, C. (2014). *Pasiones, Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.

Porta, L.; Álvarez, Z. y Yedaide, M. M. (s.f.). “Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables”.

Porta, L.; Yedaide, M. M. y Álvarez, Z. (2016). “Sentidos de la Pasión”. En: EPISTEME / ISSN: 2027-7504 / Año 5, No. 6 / Enero-Junio 2016 / Villavicencio / pp. 11-18.

Porta, L.; Aguirre J. y Bazán S. (2017). "La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales". *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año XV, N° 30, octubre 2017, pp. 15-36.

Sanjurjo, Liliana (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2014). El aula como oportunidad: ¿aprovechada o perdida? En Trillo Alonso, F. y Sanjurjo. *Didáctica para profesores de a pie*. (pp.95-100). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. -coordinadora- (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sepúlveda Ruiz, M. del P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. En *Educación* 36, 2005, 71-93.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 9, 2.

Souto, Marta (2011). Introducción al pensamiento de la complejidad en la didáctica. (El texto pertenece a clases teóricas dadas por la Dra. M Souto en la Materia Didáctica II, de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y letras de la UBA, en el año 2011).

Souto, Marta (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Urbina Cárdenas, J. E. (2005). *Maestros que apasionan por el aprendizaje. Estudio de casos en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta*. Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Bucaramanga, Colombia.

Urbina Cárdenas, J. E. (2012). *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Cúcuta, Colombia.

Urbina Cárdenas, J. E. y Ávila Aponte, R. (2013). Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), pp.803-817.

Urbina Cárdenas, J. E. (2016). *Relatos de aprendices de mago sobre maestros que apasionan a aprender*. Ponencia en el III Simposio Internacional: “Temas y Problemas de Investigación en Educación: complejidad y escenarios De Paz”. Colombia. Línea temática: pedagogía y didáctica.

Urbina Cárdenas, J. E. (Sin fecha). La pasión de ser Maestro. Ponencia presentada al II Congreso Internacional en temas y problemas De investigación en educación, sociedad, ciencia y tecnología.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Valles M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Yedaide, M. M.; Flores, G. y Porta, L. (2015). La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores. En Revista Ciencia, Docencia y Tecnología Vol. 26 | N° 51 | noviembre de 2015. ISSN 1851-1716

Yedaide, M. M.; Álvarez, Z. y Porta, L. (2016). Sentidos de la Pasión. EPISTEME / ISSN: 2027-7504 / Año 5, No. 6 / Enero-Junio 2016 / Villavicencio / pp. 11-18.

Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza Miguel y Zabalza Cerdeiriña María Ainoha (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.

Zelmanovich, P. (2003). “Contra el desamparo”. En “Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Inés Dussel y Silvia Finocchio (compiladoras) FCE, Buenos Aires, 2003.

X. ANEXOS

X. ANEXOS	253
X.1. Guiones diseñados para la recolección y volcado de información	254
X.1.1. Guion para el Grupo Focal	254
X.1.2. Encuesta diseñada para recolección y volcado de la información	259
X.1.3. Consigna diseñada para la escritura de las Autobiografías	263
X.1.4. Guion para las Entrevistas Autobiográficas	264
X.2. Producciones reunidas en el trabajo de campo	266
X.2.1. Transcripción del audio grabado durante el grupo focal	266
X.2.2. Encuestas respondidas	276
X.2.3. Autobiografías	304
X.2.3.1. Autobiografía de Andrea Alegre	304
X.2.3.2. Autobiografía de Giuliana Lazzarini	313
X.2.3.3. Autobiografía de Analía Cevilán	316
X.2.3.4. Autobiografía de Nahir Andrada	320
X.2.4. Transcripciones de audios grabados durante las entrevistas	325
X.2.4.1. Entrevista junto a Andrea Alegre	325
X.2.4.2. Entrevista junto a Analía Cevilán	329
X.2.4.3. Entrevista junto a Giuliana Lazzarini	331
X.2.4.4. Entrevista junto a Nahir Andrada	335
X.2.5. Planificaciones anuales de Talleres de Práctica analizadas	338
X.2.5.1. Planificación anual del Taller de Práctica I	338
X.2.5.2. Planificación anual del Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos en el aprendizaje	341
X.2.5.3. Planificación anual del Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas	361
X.2.5.4. Planificación anual del Taller de Práctica IV y Ateneo	389
X.3. Notas de autorización y consentimientos informados	429
X.3.1. Nota de solicitud de autorización a autoridades de la ENS N° 31	429
X.3.2. Nota de respuesta de autoridades de la ENS N° 31	431
X.3.3. Consentimiento informado: grupo focal	432
X.3.4. Consentimiento informado: encuestas	434
X.3.5. Consentimiento informado: autobiografías y entrevistas	439
X.3.6. Consentimiento informado: docentes implicados en las planificaciones del Trayecto de la Práctica	443

X.1. Guiones diseñados para la recolección y volcado de información

X.1.1. Guion para el Grupo Focal

<p style="text-align: center;">MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)</p> <p style="text-align: center;">Grupo Focal (G.F.)</p> <p style="text-align: center;"><u>Coordinadora:</u> Sandra Equis</p> <p style="text-align: center;"><u>Acompañante para la escritura:</u> Rosana Gras</p> <p style="text-align: center;"><u>Participantes:</u> Estudiantes que finalizaron el cursado del Taller de Práctica IV y Ateneo en el año 2018</p> <p style="text-align: center;">En el marco de la investigación, cuyo TÍTULO es:</p> <p style="text-align: center;"><i>“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”</i></p> <p><u>Objetivo:</u> con este instrumento se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe).</p>
--

Se iniciará el grupo focal explicando brevemente de qué actividad están participando y para qué se utilizará la información. Se le ofrecerá enviarles el análisis e interpretación para que den su parecer.

- 1) **¿Qué docentes, durante todas sus escolaridades, consideran que incidieron en definirse por la enseñanza?, ¿Qué les dejaron como marcas positivas, tanto en lo personal como en lo profesional?**
- 2) **¿Qué características reunían esos docentes?, ¿cuáles de esas características destacarían?**
- 3) **¿Qué es para ustedes la “pasión por enseñar”? ¿De qué se trata ser apasionado/a por la enseñanza?**
- 4) **¿Qué creen que ha originado y/o fortalecido en ustedes la construcción de su pasión por enseñar?**

- 5) **¿Qué dispositivos dinamizados en los Talleres de Práctica de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”, y qué características de los mismos, consideran que contribuyeron a generar/originar y/o fortalecer la construcción de su pasión por enseñar?**

Aclaración:

Dispositivo:

“Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.

Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no.

Como señala Souto (1993, 1999), se trata de un concepto promotor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que la diferencia del método y la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y, además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del ‘hábitus’ profesional”. (Sanjurjo, 2009, p. 32)

. Sanjurjo, Liliana -coordinadora- (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

. Compartimos la lectura del desde la página 3 del capítulo VI “Lo que quiere decir amar” de Mal de escuela, de Daniel Pennac (2008), a fin de seguir fortaleciendo lo que es la pasión por enseñar, reflexionando a partir de este texto.

- 6) **¿Qué otras cuestiones de su formación en la práctica o en su paso por el Profesorado, creen que incidieron en la construcción de su pasión por enseñar?**

¿Era él un gran matemático? Y el curso siguiente, ¿era la señorita Gi una gigantesca historiadora? Y durante la repetición de mi último curso, ¿era el señor S. un filósofo sin par? Lo supongo, pero a decir verdad lo ignoro; solo sé que los tres estaban poseídos por la pasión comunicativa de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida. No es que se interesaran por mí más que por los otros, no, tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos, y sabían reanimar en los segundos el deseo de comprender. Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestras lentitudes, nunca consideraban nuestros fracasos como una injuria personal y se mostraban con nosotros de una exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo. Por lo demás, no es posible imaginar profesores más distintos: el señor Bal, tan tranquilo y sonriente, un buda matemático; la señorita Gi, por el contrario, un verdadero torbellino, un tornado que nos arrancaba de nuestra ganga de pereza para arrastrarnos con ella por los tumultuosos cursos de la Historia; por lo que se refiere al señor S., filósofo escéptico y puntiagudo (nariz puntiaguda, sombrero puntiagudo, panza puntiaguda), inmóvil y perspicaz, me dejaba, al final del día, zumbando de preguntas a las que ardía en deseos de responder. Le entregué disertaciones pletóricas, que él calificaba de exhaustivas, sugiriendo con ello que su comodidad de corrector hubiera preferido deberes más concisos.

Pensándolo bien, aquellos tres profesores solo tenían un punto en común: jamás soltaban la presa. No les tomábamos el pelo con el reconocimiento de nuestra ignorancia. (¿Cuántas redacciones me hizo repetir la señorita Gi a causa de la mala ortografía? ¿Cuántas clases de más me dio el señor Bal porque me encontraba con aspecto distraído en un pasillo o soñando en un aula de estudio? «Y si dedicáramos un cuartito de hora a las matemáticas, Pennacchioni, ya puestos a ello? Vamos, solo un cuarto de hora...») La imagen del gesto que salva al ahogado, el puño que tira de ti hacia arriba a pesar de tu gesticulación suicida, esa ruda imagen de vida de una mano agarrando firmemente el cuello de una chaqueta es la primera que me viene a la cabeza cuando pienso en ello. En su presencia —en su materia— nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, *me* olvidaba un poco, *me* ponía entre paréntesis, *me* libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí.

Y otra cosa, me parece que tenían cierto estilo. Eran artistas en la transmisión de su materia. Sus clases eran actos de comunicación, claro está, pero de un saber dominado hasta el punto de pasar casi por creación espontánea. Su facilidad convertía cada hora en un acontecimiento que podíamos recordar como tal. Podía pensarse que

la señorita Gi resucitaba la historia, que el señor Bal redescubría las matemáticas, que Sócrates hablaba por boca del señor S. Nos daban clases tan memorables como *el* teorema, el tratado de paz o la idea fundamental, que aquel día eran el tema. Enseñándolo, creaban el acontecimiento.

Su influencia sobre nosotros se detenía ahí. Al menos su influencia aparente. Al margen de la materia que encarnaban, no intentaban impresionarnos. No eran de esos profesores que se vanaglorian de su ascendiente sobre una tropa de adolescentes faltos de imagen paterna. ¿Tenían, al menos, conciencia de ser maestros libertadores? Por lo que a nosotros se refiere, éramos sus alumnos de matemáticas, de historia o de filosofía, y nada más. Es cierto que nos producía un orgullo algo esnob, como si fuéramos miembros de un club muy selecto, pero habrían sido los primeros sorprendidos al saber que, cuarenta y cinco años más tarde, uno de sus alumnos, convertido en profesor gracias a ellos, les habría levantado una estatua solo por haber sido su discípulo. Tanto más cuanto, como mi violoncelista del Blanc-Mesnil, una vez en casa ya, al margen de la corrección de nuestros exámenes o la preparación de sus clases, no debían de pensar mucho en nosotros. Sin duda tenían otros intereses, una gran curiosidad, que debían de alimentar su fuerza, lo que explicaba entre otras cosas la densidad de su presencia en clase. (La señorita Gi, sobre todo, me parecía con apetito bastante para devorar el mundo y sus bibliotecas.) Esos profesores no compartían con nosotros solo su saber, sino el propio deseo de saber. Y me comunicaron el gusto por su transmisión. Así pues, acudíamos a sus clases con el hambre en las tripas. No diré que nos sentíamos amados por ellos, pero sí considerados, sin duda (respetados, diría la juventud de hoy), consideración que se manifestaba hasta en la corrección de nuestros exámenes, donde sus anotaciones solo se dirigían a cada uno de nosotros en particular. El modelo del género eran las correcciones del señor Beaum, nuestro profesor de historia en el curso preparatorio para entrar en la Escuela Normal. Exigía que dejáramos virgen la última parte de nuestros deberes para que pudiera escribir a máquina —en rojo y a un solo espacio— la detallada corrección de cada trabajo.

Esos profesores que conocí en los últimos años de mi escolaridad *me* resultaron muy distintos de todos aquellos que reducían sus alumnos a una masa común y sin consistencia, «esta clase», de la que solo hablaban en el superlativo de inferioridad. Para estos, éramos siempre la peor clase, de cualquier curso, de toda su carrera, nunca habían tenido una clase menos... tan...

Parecía como si, año tras año, se dirigieran a un público cada vez menos digno de sus enseñanzas. Se quejaban de ello a la dirección, en los claustros, en las reuniones de padres. Sus jeremiadas despertaban en nosotros una especial ferocidad, algo parecido a la rabia que el naufrago pondría en arrastrar consigo, ahogándose, al cobarde capitán que ha permitido que el barco encallara en el arrecife. (Sí, bueno, es una imagen... Digamos que eran sobre todo nuestros culpables ideales, como nosotros éramos los suyos; su rutinaria depresión alimentaba en nosotros una cómoda maldad.)

El más temible de todos ellos fue el señor Broncas (Broncas es un seudónimo), triste verdugo de mis nueve años, que hizo caer sobre mi cabeza tantos puntos malos

que todavía hoy, atrapado en la cola de una administración, contemplo a veces el número de mi turno como un veredicto de Broncas: «N.º 175, ¡Pennacchioni, siempre tan lejos del excelente!».

O aquel profesor de ciencias naturales de último curso a quien debo mi expulsión del instituto. Quejándose de que la media general de «esta clase» no superaba los 3,5/20, cometió la imprudencia de preguntarnos la razón. Alta la frente, adelantado el mentón, caídas las comisuras:

—Bueno, ¿alguien puede explicarme esa... proeza?

Yo había levantado un cortés dedo y sugerido dos explicaciones posibles: o nuestra clase constituía una monstruosidad estadística (32 alumnos que no podían superar una media de 3,5 en ciencias naturales), o aquel famélico resultado sancionaba la calidad de la enseñanza impartida.

Satisfecho de mí mismo, supongo.

Y de patitas en la calle.

—Heroico pero inútil —me hizo observar un compañero—: ¿sabes la diferencia entre un profesor y una herramienta? ¿No? Pues que al mal profe no lo puedes reparar.

A la calle, pues.

Furor de mi padre, claro está.

¡Qué tristes recuerdos aquellos años de rencor ordinario!

X.1.2. Encuesta diseñada para recolección y volcado de la información

<p style="text-align: center;">MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)</p> <p>Encuesta para estudiantes que han finalizado el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria ENS 31 -Plan 528/09- en diciembre de 2018, en el marco de la investigación, cuyo título es:</p> <p style="text-align: center;"><i>“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”</i></p> <p>Con este instrumento se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe). Tu participación será un valioso aporte para comprender más los procesos de aprendizajes que se llevan a cabo en los Talleres y permitirá mejorar las propuestas de enseñanza.</p> <p style="text-align: right;">¡Muchas gracias!</p>	
<p style="text-align: center;">Apellido y nombre</p> <p>(Usted decide si dejar aquí tu nombre, ya que puede ser anónima la encuesta. Si bien se responde a partir del correo electrónico personal, se respetará el anonimato en la impresión de la encuesta, si lo deseas)</p>	<p style="text-align: center;">Fecha de realización de la encuesta</p>

Escribir en el casillero correspondiente, el número que considera que representa lo que usted piensa en cuanto a si los **dispositivos** explicitados han contribuido en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de los siguientes aspectos: reflexión sobre la práctica, compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, ayuda mutua entre estudiantes y docentes, sentimiento de amor/plenitud. Asimismo, se propone en el último casillero que realice las aclaraciones que crea conveniente en cuanto a la posible incidencia en su historia personal.

Clave de respuesta:

0: No ha contribuido	1: Ha contribuido poco	2: Ha contribuido medianamente	3: Ha contribuido ampliamente	4: Ha contribuido muy ampliamente
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	--

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Taller de Práctica I																					
Autobiografía escolar																					
Taller de Práctica II																					
Taller de Práctica III																					
Taller de Práctica IV																					
Ateneo																					
Experiencias de práctica en escuelas primarias asociadas																					

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios																					
Acompañamiento de docente/s co-formador/res																					
Acompañamiento de docentes del Profesorado en las prácticas																					
Diario del quehacer pedagógico																					
Cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica																					
Prácticas en equipos/grupos pedagógicos																					
Prácticas en pareja pedagógica																					
Tutorías Cooperativas																					
Narrativas Pedagógicas																					
Plenarios de Prácticas																					

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Portafolio docente (trabajo final de integración)																					
<i>Los espacios siguientes son para agregar otro/s dispositivo/s o aquello que usted considere que no ha sido mencionado antes, y lo considera relevante. Puede agregar los casilleros que desee:</i>																					

Finalmente, necesitamos saber si es posible contar con su participación en otras instancias, como ser entrevistas, entre otras (responder SI o NO):

¡Muchas gracias!

X.1.3. Consigna diseñada para la escritura de las Autobiografías

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)

Guía para la escritura de la autobiografía

La solicitud de esta escritura se lleva a cabo en el marco de la investigación, cuyo TÍTULO es:

***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN
EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS
TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN
JUSTO (STA FE)”***

Objetivo: a partir de la escritura de la misma se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe).

Consigna: Escribir su autobiografía escolar y personal, comenzando por el momento que decida. La narrativa de la misma puede acompañarse con los soportes que desee (fotos, dibujos, etc.). En lo posible, sería oportuno en relación al objetivo de la presente investigación, que se compartan relatos vinculados a la propia formación como docente y a la construcción de la pasión por enseñar en relación con los dispositivos de formación inherentes a la práctica a lo largo de la carrera.

Para facilitar la comprensión del proceso realizado, sería interesante que:

- contextualice los hechos en los momentos socio-político, familiar e institucional en los que acontecieron,
- destaque las figuras clave que influyeron en la elección de la docencia,
- intente, no sólo describir, sino también recordar y narrar sentimientos, pensamientos, temores, alegrías o todo lo que les resulte significativo para Ud. o para la investigación.

¡Muchas gracias!

X.1.4. Guion para las Entrevistas Autobiográficas

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)

Entrevista biográfica (E. B.)

Coordinadora: Sandra Equis

En el marco de la investigación, cuyo TÍTULO es:

***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE
PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL
I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”***

Objetivo: con este instrumento se pretende recolectar información que posibilite analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe).

Apellido y nombre	
Fecha de realización de la entrevista	
Edad	
Fecha de egreso como estudiante en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”	
Experiencias laborales hasta la fecha	

Primer momento:

Agradecimiento por la escritura de la autobiografía, junto a la manifestación de que esta entrevista nos permitirá profundizar más al respecto. Asimismo, proponer leer juntas su autobiografía, a modo de comienzo de esta instancia.

Segundo momento:

- 1) ¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, qué agregarías, si lo deseas?
- 2) Teniendo en cuenta que nos interesa investigar cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica, te propongo si podrías compartir, además de lo ya manifestado en anteriores aportes que has realizado, qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose en la formación docente inicial ya que consideras que contribuyen a la construcción de la pasión por enseñar. Te propongo realizar un recorrido retrospectivo de tu historia en la formación docente inicial, desde el final de la carrera hasta el inicio de la misma, compartiendo los relatos de tu propia experiencia de vida que desees (la reconstrucción retrospectiva incluiría tanto lo acontecido en el instituto como experiencias en escuelas asociadas y espacios socio-comunitarios).

X.2. Producciones reunidas en el trabajo de campo

X.2.1. Transcripción del audio grabado durante el grupo focal

- 1) ¿Qué docentes, durante todas sus escolaridades, consideran que incidieron en definirse por la enseñanza?, ¿Qué les dejaron como marcas positivas, tanto en lo personal como en lo profesional?**

Nahir Andrada:

Bueno... Yo cuando terminé mi escuela secundaria, no fue en realidad la docencia la carrera que elegí para seguir, pero sí luego de unos años, por cuestiones de la vida. Y en ese momento recordé a la docente que tuve en primer ciclo, que fue la misma en primero, segundo y tercer grado. Realmente fue una persona muy importante para mí, y marcó no solo mi infancia, sino lo que fue mi enseñanza y mi aprendizaje en ese momento. Mi mamá también es docente, y era como un legado que yo creo que estaba dormido y yo no me daba cuenta, que ella me lo había dicho en su momento, y tal vez por rebeldía y por cuestiones de la edad no lo había visto. Y bueno, cuando decidí estudiar, también los profesores que tuve en el instituto, todos, todos reavivaron esa llama, reforzaron esto, y me di cuenta que realmente la docencia era lo mío. Hubo profesores que me marcaron mucho más que otros, pero todos ayudaron a esta construcción y a esta pasión que yo siento por la docencia.

Danisa Ponce:

A mí, por ejemplo, la docente que más me marcó, fue mi docente de nivel inicial, que hoy en día es la directora de la escuela donde yo asistí toda mi primaria, y creo que es mi modelo a seguir, por su pasión y su amor hacia los chicos. Sí, ella es... Tiene un corazón enorme y bueno es la docente que yo querría ser el día de mañana y poder brindarle todo todo el amor y la comprensión que ella mi brindó a mí.

Dianela Ponce:

Si yo tendría que recordar, no puedo dividir quien sí y quien no, pero como que más fuerte marcaron en mí, mi docente de nivel inicial, de primer grado y mi profesora Sandra en el profesorado, porque en todo lo que es mi trayectoria educativa como estudiante, que ahora si bien finalizó entre comillas, pero fueron como los referentes a seguir en cuanto a vocación, pasión, a confianza, a alentar a seguir y es lo que a mí me gustaría transmitirle a mis alumnos, el que sí se puede constante, el que vos podés, el que vas a salir adelante, el que lo que vos quieras proponerte lo vas a lograr, entonces como que esas tres personas yo las tengo marcadas, como para mí el ideario a seguir, o de las que yo tomaría como condimentos para mi ser docente.

Melina Riboldi:

Yo, no tengo un docente que me haya inspirado en la escuela primaria ni secundaria tampoco, y entonces entré acá a probar, por así decirlo, y los docentes de acá del instituto fueron los que me fueron abriendo caminos para llegar a donde estoy ahora, que no lo puedo creer todavía. Pero fueron los docentes del instituto los que me marcaron, algunos.

Andrea Alegre:

Bueno, yo, la maestra que me marcó fue una maestra que tenía en cuarto grado, que me encantó como me leía cuentos, y me apasionó. Me encantó, me encantó el amor que ella transmitía, y la confianza que nos depositaba a nosotros. Entonces yo dije, esto es para mí. Y cuando entré acá a estudiar al profesorado, más me convencí de que realmente esta carrera era para mí.

Betiana Cardozo:

Bueno de mi escuela primaria hay una docente que la recuerdo, que es Zumaia Chemes, que es una señora grande ya. Yo la recuerdo en especial porque ella me hacía sentir especial, realmente con su trato, con sus gestos me hacía sentir, yo salía ensanchada del aula y me hacía sentir especial. Y un día veo, que le hace lo mismo a otro nenito y me sentí “ahhhh”, que traicionada, y hoy yo lo veo que lo hacía con todos, con cada uno nos hacía sentir así, nos conocía y nos hacía sentir héroes, y que vos sos único. Y de acá del profesorado también como dice Diane, rescato y me llevo los condimentos de lo mejor de cada uno de los profesores.

María Isabel Salas:

Bueno, yo en lo que fue mi infancia la verdad que no, dentro de la institución, de la escuela, no tengo algún referente, al contrario. Me pasa que siento un amor increíble hacia los chicos, siempre. Podrán decir superstición o lo que sea. Creo que en ellos está el futuro, y veo que son almas puras y siempre me... Amo su esencia, entonces siempre me incliné a eso. Dejé de trabajar y entré al instituto donde sentí que realmente podía. Podía con el apoyo de los profesores, de..., en realidad todos no, puedo decir algunos, si bien uno se volvió más significativo que otro, pero en realidad fue algo constructivo de todos los sentidos, pero destaco el acompañamiento, y lo único que hicieron fue construir más el amor que yo tenía hacia los niños, y hoy hacia la profesión.

Macarena Aranda:

Bueno, mi docente que más me marcó en la primaria, fue la docente que tuve en primer ciclo, que por suerte fue la misma en primero, segundo y tercer grado, que muchas veces no se da eso en las escuelas, porque por ahí van cambiando las docentes, y bueno eso a mí me ayudó mucho y sobre todo en mi alfabetización los primeros años. Y después profesores en la secundaria también, fueron de mucho apoyo para mí, y sobre todo terminé de definir esto que me encanta, que es la docencia, en el profesorado. No era la carrera que quería estudiar, pero estaba vinculada, porque la que yo quería estudiar era Profesorado en Educación Especial, y dije, bueno por un lado tengo que empezar, y la verdad que ahora me encanta. Es lo que más me apasiona.

Analía Cevilán:

Bueno, la docente que me inspiró, por así decirlo, fue una docente que tuve, la señora Olga, que me dio primero, segundo y tercer grado. Me marcó porque tenía una personalidad tan amorosa de tratarnos tan bien, cosa que no se veía tanto antes en los docentes, y la verdad que eso me marcó. Terminé mi primaria, he inicié mi secundaria y dejé como adolescente rebelde (risas), y cuando tenía 27 años decidí terminar la secundaria, que la terminé en 2014 en el EMPA (Escuela Media para Adultos), y de ahí decidí no quedarme solamente con la secundaria sino estudiar algo más, ser algo más, y cuando apareció la carrera de docencia me metí sin dudarle porque realmente es algo que me apasiona, y que, no sé, es inexplicable, tengo un amor, o sea yo quiero dar tanto amor, que por ahí puede parecer exagerado, pero creo que nunca es suficiente. Entonces, creo que por ahí viene mi historia.

2) ¿Qué características reunían esos docentes?, ¿cuáles de esas características destacarían?

Bueno. Muchas gracias. Les cuento que la pregunta dos es **¿Qué características reunían esos docentes?, ¿cuáles de esas características destacarían?**

Sandra Equis: Ya lo fueron diciendo...

Nahir Andrada: Ya está respondido...

3) ¿Qué es para ustedes la “pasión por enseñar”? ¿De qué se trata ser apasionado/a por la enseñanza? Lo que sientan decir...

Nahir Andrada:

Bueno, para mí la pasión es amor en su plenitud y mucho más todavía. Implica más allá del amor que uno pueda sentir, no solo por la profesión, por la vocación, sino también por los sujetos con los que va a compartir todo este tiempo dentro del aula y que también va más allá de lo que uno comparte dentro del aula. Es poder entregarse, brindar confianza y que el alumno sienta lo mismo, poder entregarse y abrirse con su docente. Es transmitir todo su ser, todo, desde la mayor plenitud y libertad. La pasión por esta vocación yo creo que se transmite si se siente, y los alumnos eso lo pueden ver. Entonces por eso pienso que desde el amor que uno siente por su vocación y su profesión lo demuestra hacia los chicos y los chicos lo sienten y demuestran eso mismo hacia su docente. Creo que soy realmente como docente apasionada, y el único deseo que tengo es no perder nunca mi pasión.

Danisa Ponce:

Más o menos vamos a coincidir todos, porque creo que hizo una síntesis de lo que más o menos pensamos todas. Pero bueno recalcar y destacar el amor, la confianza en que siempre se puede, siempre, y que los chicos siempre van a poder, por más difíciles que tengan o las circunstancias que tengan, siempre van a poder, y nosotros como docentes poder brindarles eso, esa confianza de que ellos pueden, sea lo que sea los que les pase en su vida, que van a estar, van a entrar al aula, vamos a estar nosotras y los vamos a acompañar y los vamos a ayudar a que puedan, y que sean ellos, sean libres con sus cualidades, sus defectos, con todo, pero que siempre sean ellos y no pierdan nunca la esencia y que sean ellos mismos, sean únicos.

Dianela Ponce:

Si tendría que agregar algo por ahí sería, son respecto a la pasión, es también alentarlos siempre a más. Por ahí me quedé un poquito con lo que Ani contaba de su experiencia, y la asemejo un poco a la mía, y sí, alentarlos a más. Y justamente hablo de pasión y bueno si yo me apasioné y a mí me gusta, no quiere decir que le tenga que gustar o no, pero bueno, que traten o tratemos nosotros de contagiar mediante nuestra pasión, la búsqueda de ellos de su propia pasión, y alentarlos a más, a descubrir, a que ellos puedan lograr sus objetivos y esto que decía Dani, que no se queden por ahí con, o no puedo, o encasillados en algo porque a veces es la sociedad misma la que margina. Entonces, nosotros desde las aulas poner nuestro granito de arena, nuestra pasión y alentarlos a más.

Melina Riboldi:

Bueno, yo para agregar, quisiera que como docentes apasionados no solo brindemos conocimientos a los chicos, sino que les brindemos un aula donde ellos puedan expresarse, brindemos contención, un abrazo, una palabra cuando ellos la necesiten y confiar siempre en sus posibilidades, no limitarlos.

Andrea Alegre:

Yo, para agregar a todo lo que venían diciendo mis compañeras, es la frase muy conocida de Hannah Arendt, amor por el mundo, amor por los nuevos, que es bueno, básicamente una síntesis de lo que venimos hablando.

Betiana Cardozo:

Bueno, para mí, si tengo que definir pasión, lo primero que me surge es una fuerza que viene de acá (señalando el pecho), que no sé qué la impulsa y que inclusive a veces es incontenible, y es ese motor, que ya sea en este espacio o en cualquier otro de los espacios, nos provoca buscar y buscar insaciablemente esa estrategia para lograr lo que queremos, ya sea en este espacio de enseñar y aprender o en otros, u otra actividad. Pero pasión es eso, lo que me motiva y lo que no me deja descansar hasta conseguir.

María Isabel Salas:

Si tendría que sentir la pasión creo que desde el momento de nuestras primeras prácticas donde tuvimos el placer de estar con chicos, de planificar, donde yo creo que también si hablo de pasión hablo de esencia. El hecho de la importancia de mantener fiel a lo que somos, porque vamos a salir y vamos a decir al mundo lo que queramos o lo que quieran oír. El hecho es qué somos. En esto de todos los días ira a la escuela, porque hay una realidad que nos a todos, pero es cómo trabajamos en esa realidad, y siempre vuelvo a lo mismo, la esencia humana, la esencia del amor para con el otro y el amor hacia nosotras también. Si, en esto de convertirnos en tribu, de, todos vamos a estar para todos, y para mí es esto. Yo la siento así a la pasión, a la esencia humana.

Macarena Aranda:

Bueno, como venían diciendo mis compañeras, yo creo que la pasión por enseñar es entregarnos a la enseñanza, a involucrarnos en la enseñanza de los chicos, brindarles todo el apoyo, el amor, y que ellos nos vean como un referente, y sobre todo, brindarles un espacio de confianza donde ellos puedan acudir siempre que lo necesiten.

Analía Cevilán:

Bueno, yo para recalcar, recalcaría la palabra compromiso, porque realmente tenemos que comprometernos como docentes por el bienestar de nuestros alumnos. Brindarles todas las herramientas necesarias para que el niño, niña crezca y crezca sano mentalmente, psicológicamente, emocionalmente. Brindarles un espacio donde ellos se sientan libres y esto lo vamos a lograr cuando nosotros como docentes nos comprometamos, en que el futuro son ellos.

4) ¿Qué creen que ha originado y/o fortalecido en ustedes la construcción de su pasión por enseñar?

Macarena Aranda:

Bueno, yo creo que el origen de esta pasión surgió en mis primeras prácticas, y se fue fortaleciendo a lo largo de toda la carrera, pero sobre todo cuando tuve como referentes a docentes que marcaron la enseñanza de mis sobrinos y que las tuve como docentes co-formadoras en mis prácticas. Yo creo que fueron fortaleciendo esta pasión la observación hacia el trabajo que hacían ellas en las aulas.

Analía Cevilán:

Bueno yo creo que este placer por enseñar se vio fortalecido durante todo el trayecto las prácticas, del trayecto del profesorado, porque también, como Maqui, me encontré con docentes que tienen un amor inmenso, que te lo transmiten y que vos querés también llegar a ser así en algún punto, entonces creo que eso fortalece y además dentro del profesorado también los mismos profesores creo que te dan un..., te incentivan a que pruebes más, que te animes, que no tengas tanto miedo, que derrumbemos nuestras propias barreras, porque muchas veces venimos con barreras propias, que en eso me siento muy identificada, y que trabajemos para que nosotros podamos crecer y de esta manera poder transmitir este amor que tenemos.

Nahir Andrada:

Bueno yo creo que algo que marcó, como no sé si tanto el origen pero que ayudó a que me decida por estudiar esto y que me apasione y que marcó ese amor fue tener una hija, e imaginarme que los docentes que tenga ella en el futuro la marquen tanto, que dije, yo puedo lograr eso en otros chicos y lo vivencí de eso, desde el nacimiento de mi hija imaginándome así. Y esta pasión se fue fortaleciendo, como le dije cuando me presenté en que podía traer a ella a cursar acá. La pasión de mis profesores, que realmente se siente, como alumno cuando tenés un profesor apasionado se siente porque se transmite. Y fue creciendo así más mi pasión, mi vocación y después cada aula que fui habitando con esos chicos que te

miran con una calidez, con un amor que se nota que lo que vos estás haciendo o en el lugar que estás, está bien y que todavía puede estar mucho mejor, hace que la pasión todavía vaya creciendo y que uno se dé cuenta que realmente no hay límites para eso, que no hay límites.

Danisa Ponce:

Bueno, yo creo que, como ya lo expresé en la primera pregunta quien dio origen a esta pasión fue la docente que me marcó para bien y que me ayudó a ..., me ayudó a decidirme para estudiar esta carrera, y el transcurrir con mis, mis caídas, por así decirlo, volver a levantarme, creo que todo, todo lo que yo pensé que en un principio eran obstáculos, creo que fueron reafirmando lo que yo quería hacer, sí que, esta pasión, o sea, esta pasión se reafirmó con tantos obstáculos que en realidad, hoy por hoy me doy cuenta que no, que todo lo que yo pensé que eran un obstáculo, hoy en día me fortaleció, y terminé realmente reafirmando esta pasión, reafirmando como yo quiero estar el día de mañana delante de un aula, con todas las cualidades y las virtudes que tenía esa docente, y bueno y en este camino no estuve sola, sí, estuvieron muchas personas a la par mía que también contribuyeron a reafirmar la pasión por enseñar, por aprender y por seguir, y seguir avanzando.

Dianela Ponce:

Bien... Lo que en mí originó la pasión, no solo de enseñar sino de vincularme con los más chicos, porque yo también arranqué la carrera con un nene de un año y aliguito, que, comentario aparte, era medio triste dejarlo en una guardería para poder venir a estudiar, pero hoy estamos los dos chochísimos, y experiencia personal de no poder ver mis sobrinos, entonces yo quería tener contacto con chicos y en las primeras experiencias en las aulas me daba cuenta que también había otras realidades, que yo quería ayudar también, así como me quería ayudar en lo personal, quería ayudar a otras realidades e inevitablemente eso se fue reforzando con apoyo dentro del profesorado, con apoyo de compañeras, sobre reflexionar sobre todas las realidades que vemos, entonces la pasión se fue como agrandando cada vez más, que hasta el punto de hoy en día yo quiero entrar a las aulas, poner mi granito de arena y empezar entre comillas como hice en una publicación de face, empezar a rescatar también a esos chiquitos y a contagiarlos de pasión y a realzar esto que veníamos hablando de que se puede, de que lo van a lograr, de que ellos van a ser grandes personas, que nada es malo, porque todo tiene un fin, tiene un límite, y si bien podemos estar atravesados por cosas malas, pero siempre de todo lo malo, hay algo bueno sin dudas.

Melina Riboldi:

Bueno, yo creo que todo comenzó con las prácticas, cuando llegamos al aula donde los chicos están muy estructurados y llegamos nosotras con todas esas cosas, unos payasos, saltando... (risas), es como que los entusiasmos a ellos, los llenamos de pasión y por ahí aprendían cosas que a nosotros mismos nos sorprendían. Entonces considero que acá en el instituto a través de la trayectoria de prácticas fue cuando me fui apasionando.

Andrea Alegre:

Bueno, yo si bien desde chiquita ya sabía que quería ser docente, cuando llegué al profesorado me encontré con muchos docentes, nuestros profesores, que me transmitieron esa pasión por enseñar y por aprender, y la verdad que ahora me voy con mucha más pasión con la que vine.

Betiana Cardozo:

Bueno, yo no sabría definir cuál fue el origen de mi pasión, lo que sí sé, lo que tengo claro que un detonante, un activador es la desigualdad, que para mí es un motivo muy grande, pero antes yo pensaba, yo quiero ser un héroe para los chicos y hoy lo pienso de otra manera, no quiero ser ningún héroe, sino simplemente quiero hacer mi trabajo, que es asegurarle el derecho a la educación y a la igualdad abrazando la diversidad. Se traduce, al principio era todo complejo, pero ahora todo se va traduciendo en cosas cada vez más sencillas, es eso nada más.

María Isabel Salas:

Yo desde un principio supe lo que no quería para mi transcurso en la docencia, entonces me llevó a buscar lo que quería al entrar al instituto, sí, ver el otro lado, volvernos resilientes ante las situaciones que vivimos en nuestras vidas. Entonces empecé a recorrer este camino, sí, acompañada por, para mí muchos profesores, todos excelentes, desde todo lo que me brindaron y por personas por el hecho de las prácticas, no lo hice sola, lo hice junto a personas que realmente y compañeras que realmente me voy apreciándolas muchísimo. Yo siempre digo que uno debe amar al otro, no solo querer, no quiero cuando poseo, sino amar para dejarlo ser libre, y que vuelva siempre a nosotros y eso también lo transmito en el vínculo aula, sí. Fue una construcción que fui haciendo todos estos años, donde descubrí seres magníficos desde muchos lugares, más allá de nuestras virtudes y diferencias dentro de las aulas y en nuestro instituto mismo fue mágico conocer a muchísimas personas. De no haber estado acá no lo podría haber logrado, así que también eso, eso también reavivó mi pasión. No estamos solas y no estamos solas dentro de la institución, y cuán importante es apoyarnos en el otro como par. Y ni hablar dentro del aula. Así que frente a cada adversidad yo sé que nunca voy a estar sola... Que vos a salir de la institución y que voy a tener profesores que me van a seguir aguantando y que voy a tener docentes que también voy a saber que si necesito, están. Así que me voy abrazada a eso. Me voy abrazada al amor que me brindaron desde todos los sentidos, y en la esperanza en que todo va a cambiar, porque el futuro está en ellos. Así que todo va a cambiar, yo siento que esto va a cambiar, por nosotras y por ellos.

5) ¿Qué dispositivos dinamizados en los Talleres de Práctica de la carrera Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 “República de México”, y qué características de los mismos, consideran que contribuyeron a generar/originar y/o fortalecer la construcción de su pasión por enseñar?

(Aclaración: Se realiza una lectura de lo incluido en el guion sobre qué entendemos por dispositivo)

Nahir Andrada:

Bueno la verdad que sí, ni bien leía y después escuchaba a Sandra lo que entendemos por dispositivo, hice como un recorrido de los cuatro años de mi formación, donde fuimos aprendiendo no solo qué era un dispositivo, sino como herramienta que favorece en el proceso de construcción de enseñanza-aprendizaje, pero sin duda pensé en la construcción de mi portafolio en la que evidencié todo esto en conjunto, donde yo pude ser creativa, pude imaginar de qué manera yo quería estar con los chicos en el aula y compartir en la enseñanza, el aprendizaje. Donde, además de manera reflexiva, pude también yo, de manera introspectiva y reflexiva ver cuál era la mejor manera, cuál era la mejor herramienta, qué sea algo que todos los chicos que estén dentro del aula puedan trabajar, que se sientan cómodos, felices, que deje una huella en cada uno de ellos. Entonces realmente desde la construcción del portafolio pude reflexionar de la teoría, pero también desde la práctica, recordando cada una de mis prácticas cuando con los chicos, en cada una de las escuelas, en los diferentes contextos, diferentes chicos, intereses, inquietudes, y realmente creo que todo eso me ayudó a construir mi portafolio, y realmente fui muy feliz en hacerlo, en defenderlo y pensar que tengo todas esas herramientas, y todo eso para llevar al aula y compartir con los chicos, realmente fue muy lindo hacerlo, realmente, me encantó.

Dianela Ponce:

Sí, yo, exactamente pensé lo mismo, lo primero que se me vino a la cabeza fue mi portafolio, donde le puse todos estos condimentos que yo venía acumulando a lo largo de mi carrera. Me senté, lo pensé y dije quiero llevar todo esto para compartir con ellos también, que a mí me hicieron muy feliz, entonces me encantaría poder brindárselos a ellos también. Y sin dudas es algo que ayuda a crecer, y a reflexionar y a pensarlo, fue justamente el cuaderno a para la reflexión, donde también siento que crecí muchísimo, pensando justamente en cada una de estas prácticas, en cada una de estas aulas donde habité las distintas realidades y cómo poder abordarlas desde distintos soportes teóricos que me ayudaron a entender

muchísimas cosas, hasta a mí poder pensarme a futuro cómo las manejaría, qué estrategias debería adoptar. Entonces son dos dispositivos que para mí son fundamentales, tanto el portafolio, como para ir a compartir, como el dispositivo del cuaderno para reflexionar permanentemente sobre eso que voy a compartir también.

Melina Riboldi:

Bueno, uno de los dispositivos como dijeron las chicas es el portafolio, donde uno va haciendo un recorrido de toda su carrera, y también otro que me sirvió mucho a mí en lo personal, fueron los grupos pedagógicos y las parejas pedagógicas dentro del aula, que ayuda mucho a la hora de planificar y sentirte segura dentro del aula, por más de que ahora vamos a estar solas, pero esa compañía es como que te va ayudando también, así que lo que voy a proponer cuando Nahir sea ministra de educación, voy a proponer que haya dos docentes en el aula (risas).

Andrea Alegre:

Bueno, a mí el dispositivo que me favoreció, bueno, en realidad fueron todos, pero el que más, como que me hizo reflexionar mucho fue el diario del quehacer pedagógico, que ahí era un momento en que uno reflexiona en palabras digamos, lo que hizo, pero después lo tiene que escribir y ahí se da cuenta de muchas cosas que por ahí fallaron o cosas que uno hizo bien. Eso fue para mí, muy bueno.

Betiana Cardozo:

Bueno, yo destaco también el portafolio porque realmente fue una acreditación de toda nuestra trayectoria, y el plenario también me gusta mucho como dispositivo, y no sé si encaja dentro de los dispositivos, pero el video de Semillán, o sea, para mí, grabado, a full...

María Isabel Salas:

Destaco como positivo, dispositivo, el portafolio, que fue sentarme y elegir mi mundo, mi construcción para llevar al aula, donde lo pensé de tal manera que fue increíble porque busqué la forma de poder utilizarlo con otros contenidos, que no sea..., de... que pueda dar... lo siga reutilizando, si, que por más que pase, que pase a un segundo ciclo, ir utilizándolo que cambie de escuela, que cambie los temas, seguir utilizándolo, y eso me apasionó, saber que lo voy a poder llevar siempre. Es repesado, pero voy a poder llevarlo, y en realidad creo que... Como dispositivos fueron todos significativos, pero a mí me tocó particularmente ese.

Macarena Aranda:

Bueno, yo como dispositivo destaco el portafolio, como decían mis compañeras, porque es, la construcción de lo que veníamos aprendiendo a lo largo de toda la carrera, y de lo que deseamos que los niños el día de mañana vayan aprendiendo, y también el diario de reflexión, porque nos ayuda a reflexionar, acerca de nuestra práctica, a pensar en los errores, en los aciertos, en muchas cosas para seguir enriqueciéndonos, y también la clase en sí, donde íbamos charlando acerca de las prácticas de todas las compañeras para enriquecernos unas con otras acerca de lo que iba aconteciendo en cada práctica.

Analía Cevilán:

Bueno, yo creo que un dispositivo muy fuerte que se dan dentro del profesorado es el cuaderno de reflexiones del quehacer, porque es un dispositivo que nos permite reflexionar, analizar nuestras acciones, de una manera muy detallada. Creo que es muy importante porque, podemos volver siempre a él y siempre le vamos a encontrar un significado diferente, porque vamos a estar en continua construcción nosotras mismas y en crecimiento, que cuando volvamos a páginas anteriores, vamos a ver qué, tal vez estábamos equivocadas, o acertadas, y creo que es un dispositivo que nos ayuda y nos nutre como docentes y como personas. Creo que este dispositivo da pie a que podamos realizar nuestro portafolio, y

ahí demostrar todo este compromiso, este amor que tenemos, mediante las distintas actividades y los distintos recursos que implementamos en el mismo.

Macarena agrega:

Y también, rescatar el avance, porque si nos ponemos nosotras a leer nuestro diario, no va a ser lo mismo lo que escribimos en primer año, que por ahí mucho no estábamos interiorizadas con él, a lo que hoy reflexionamos en cuarto año, después de toda una trayectoria que fuimos teniendo...

Analía agrega:

Iba a decir lo mismo que vos Maqui.

Danisa Ponce:

A mí el dispositivo que... al que yo volví cada vez que tenía que escribirlo en cada práctica, fue el diario de reflexiones de la propia práctica, porque me miraba en las prácticas de segundo o de tercero, yo veía y leía cada vez que lo tenía que volver a escribir, leía las hojas anteriores y realmente ahí podemos ver la evolución que nosotros tenemos como docentes, ya sea... yo hay algo que siempre escribía, era el tema de mi voz, y lo escribía en cada cuaderno que hacía, porque yo sabía que era algo en lo que tenía que trabajar y... y legado a cuarto volví a escribir sobre mi voz, que sigo teniendo un tomo bajo de voz, pero pude reflexionar de que con mi tono bajo de voz también puedo invitar a mis alumnos a trabajar en un ambiente más armonioso. Y entonces, ese fue el que más me fortaleció a mí, en mi práctica, porque vi como fui evolucionando. Si bien hay muchísimas en las que tengo que trabajar, pero esta reflexión a mí me ayudó de poder descubrir que, con mi tomo bajo de voz, incluso puedo invitar a mis alumnos a trabajar en un ambiente más armonioso y más calmo. Entonces fue el que más me marcó. Y el que también me ayudó mucho a descubrir y a decir bueno, esto es lo que yo quiero para el día que me convierta en docente fue la construcción del portafolio, porque yo ya desde el pensarlo, dije lo que quiero, los contenidos que quiero que ellos aprendan, y eran los derechos y saber también, de que es un contenido que se puede abordar en cualquier época del año, pero se debe abordar, porque son sus derechos, y bueno ese portafolio tiene, como yo lo expresé, tiene una parte de mí que, bueno, es mío, y tiene una parte mía.

Aclaración: Luego de leer el texto “Lo que quiere decir amar” de Mal de escuela, de Daniel Pennac (2008), se manifestó si quieren compartir algo sobre la lectura compartida. A continuación, se transcribe lo manifestado.

Dianela Ponce:

Me gustó mucho esta última parte, que decían ustedes creen que... a uno en particular le decía, vos crees que no sabés nada... No... Realmente sabés un montón, y cosas que nosotras hasta como docentes por ahí ignoramos, no es que por ser docentes sabemos todo. Entonces me gusta remarcar eso.

Nahir Andrada:

A mí me gustó que lo quiero leer para que sea textual, donde dice: en su presencia, en su materia, nacía yo para mí mismo, pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme, realmente así.

Realmente yo, me sentí muy identificada, y es lo que quiero lograr en todos mis alumnos, que se sientan, ellos, propios, al menos, cuando trabajen conmigo.

Danisa Ponce:

Y que se olviden un poco de toda la mochila pesada con la que vienen. Que se olviden, por esas horas que compartimos. Que se olviden y que puedan ser ellos, y que puedan confiar y nos puedan contar, pero sobre todo sacarlos un poquito del contexto tan difícil con los que muchos vienen, y llevan a la escuela.

Macarena Aranda:

Además de lo que dicen las chicas, yo a medida que lo íbamos leyendo, lo sentí como si esos profesores eran los profes de acá del instituto, y que todo eso lo fueron marcando en mí, en toda la trayectoria. Por ahí íbamos leyendo y le decía a Ani... Y bueno eso, como que... lo sentí acá en este instituto.

6) ¿Qué otras cuestiones de su formación en la práctica o en su paso por el Profesorado, creen que incidieron en la construcción de su pasión por enseñar?

Dianela Ponce:

Sí, por ahí, hoy yo cuando compartí esto de donde comenzó, donde se originó mi pasión, que lo trasladé un poquito a situaciones personales, creo que acá en el profesorado se me ha brindado el espacio y la contención y el cobijo, y la ayuda también, para atravesar las dos situaciones, mi situación como estudiante, de preocuparme por mí, de luchar por lo que yo soñaba y sigo soñando, porque no se termina, y también de buscar soluciones, o posibles caminos y ver la luz donde yo pensaba que solo había oscuridad. Así que todo hizo a mi formación, y todo va a seguir haciendo a mi formación constante como persona y como docente.

Nahir Andrada:

Bueno, yo la verdad que, como para agregar, solo palabras de agradecimiento, como ya dije a todos, a unos en mayor medida que a otros, a los profesores, pero por ejemplo, en especial Sandra a vos, te lo quiero decir, el acompañamiento que siempre tuviste en nuestras prácticas siempre, no sé, (vos atrás, de no dejarnos solas –Diane–), realmente además de que se nota tu pasión, estar siempre, para bueno, si necesitábamos, si teníamos una duda, una consulta, o acompañarnos, estar en el aula con nosotras, ayudarnos, guiarnos, realmente eso creo que no se encuentra en cualquier persona, y tampoco en cualquier lugar, y realmente fuiste, mucho más que un sostén, y realmente te lo quiero agradecer porque, creo que sin darte cuenta hacés mucho más de lo que vos pensás que hacés en cada una de nosotras, en esta construcción de nuestra pasión, en nuestra construcción en la profesión, y realmente yo lo hago así público acá, pero, realmente, porque creo que por ahí vos, no sé si te darás cuenta o dimensionás de lo que hace tu apoyo hacia cada una de nosotras en todos los sentidos, en todos los sentidos. Así que gracias.

Sandra Equis:

Gracias, de corazón...

María Isabel Salas:

Ayer en Ética se lo dije a ella, pero lo quiero compartir para que también quede. Si tengo que hablar de mi pasión..., tuve una práctica en particular tuve una experiencia muy triste, muy fea, entonces vine a ella muy enojada, la miro y le digo, pero me salió así, cual es la mejor forma, como podía hacer para educar mejor, porque yo sentía que lo que estaba haciendo no era suficiente y que tenía que podía dar más, entonces me obsesioné, siempre, dentro de las aulas, en buscar la manera de dar lo mejor, y Sandra me miró y me dijo, la educación es, son varios intentos. Me abrazó, me dio un beso y bueno. Entonces dije yo... Ayer te lo dije, sos un referente en lo que es mi carrera, me amparaste y me interpelaste desde muchísimos sentidos, desde lo humano, desde la cátedra. Así que agradecerte eso, porque sin lugar a dudas eso también hace que hoy sienta lo que siento por la profesión, y por el amor hacia los chicos. Eso lo tuve siempre en mí, pero vos alimentaste. Y también destacar nuevamente el compañerismo. A las personas que me llevo, lo recalco, porque para mí hoy, en esta instancia es muy importante, así que

espero chicas, no se olviden. Así que eso, en algún punto, creo en el amor, en el amor genuino, en el amor hacia el otro, y creo en la magia que puede lograrlo, o sea, a todo... Gracias...

Sandra Equis:

Cerramos este grupo focal con un aplauso...

X.2.2. Encuestas respondidas

<p style="text-align: center;">MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)</p> <p>Encuesta para estudiantes que han finalizado el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria ENS 31 -Plan 528/09- en diciembre de 2018, en el marco de la investigación, cuyo título es:</p> <p style="text-align: center;"><i>“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”</i></p> <p>Con este instrumento se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe). Tu participación será un valioso aporte para comprender más los procesos de aprendizajes que se llevan a cabo en los Talleres y permitirá mejorar las propuestas de enseñanza.</p> <p style="text-align: right;">¡Muchas gracias!</p>	
<p style="text-align: center;">Apellido y nombre</p> <p>(Usted decide si dejar aquí tu nombre, ya que puede ser anónima la encuesta. Si bien se responde a partir del correo electrónico personal, se respetará el anonimato en la impresión de la encuesta, si lo deseas)</p>	<p style="text-align: center;">Fecha de realización de la encuesta</p>
<p style="text-align: center;">LAZZARINI, Giuliana.</p>	<p style="text-align: center;">30/06/2019</p>

Escribir en el casillero correspondiente, el número que considera que representa lo que usted piensa en cuanto a si los **dispositivos** explicitados han contribuido en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de los siguientes aspectos: reflexión sobre la práctica, compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, ayuda mutua entre estudiantes y docentes, sentimiento de amor/plenitud. Asimismo, se propone en el último casillero que realice las aclaraciones que crea conveniente en cuanto a la posible incidencia en su historia personal.

Clave de respuesta:

0: No ha contribuido	1: Ha contribuido poco	2: Ha contribuido medianamente	3: Ha contribuido ampliamente	4: Ha contribuido muy ampliamente
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	--

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Taller de Práctica I	4					4					3					3					
Autobiografía escolar	3					4					3					3					
Taller de Práctica II	4					4					3					3					
Taller de Práctica III	4					4					3					3					
Taller de Práctica IV	4					4					4					3					
Ateneo	4					4					4					3					
Experiencias de práctica en escuelas	4					4					3					3					

primarias asociadas																									
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
Experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios	3					3					3					3									
Acompañamiento de docente/s co-formador/res	3					3					3					2									
Acompañamiento de docentes del Profesorado en las prácticas	3					4					3					3									
Diario del quehacer pedagógico	4					4					2					2									
Cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica	2					2					2					2									
Prácticas en equipos/grupos pedagógicos	4					4					4					4									
Prácticas en pareja pedagógica	4					4					4					4									
Tutorías Cooperativas	3					2					3					2									
Narrativas Pedagógicas	3					2					2					2									

Plenarios de Prácticas	2					2					3					2					
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Portafolio docente (trabajo final de integración)	4					4					2					3					
<i>Los espacios siguientes son para agregar otro/s dispositivo/s o aquello que usted considere que no ha sido mencionado antes, y lo considera relevante. Puede agregar los casilleros que desee:</i>																					

Finalmente, necesitamos saber si es posible contar con su participación en otras instancias, como ser entrevistas, entre otras (responder SI o NO): **SÍ.**

¡Muchas gracias!

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)

Encuesta para estudiantes que han finalizado el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria
ENS 31 -Plan 528/09- en diciembre de 2018, en el marco de la investigación, cuyo título es:

***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN
POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”***

Con este instrumento se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe). Tu participación será un valioso aporte para comprender más los procesos de aprendizajes que se llevan a cabo en los Talleres y permitirá mejorar las propuestas de enseñanza.

¡Muchas gracias!

Apellido y nombre (Usted decide si dejar aquí tu nombre, ya que puede ser anónima la encuesta. Si bien se responde a partir del correo electrónico personal, se respetará el anonimato en la impresión de la encuesta, si lo deseas)	Fecha de realización de la encuesta
Verónica Catalina Fabre.	Domingo 30 de Junio de 2019.

Escribir en el casillero correspondiente, el número que considera que representa lo que usted piensa en cuanto a si los **dispositivos** explicitados han contribuido en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de los siguientes aspectos: reflexión sobre la práctica, compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, ayuda mutua entre estudiantes y docentes, sentimiento de amor/plenitud. Asimismo, se propone en el último casillero que realice las aclaraciones que crea conveniente en cuanto a la posible incidencia en su historia personal.

Clave de respuesta:

0: No ha contribuido	1: Ha contribuido poco	2: Ha contribuido medianamente	3: Ha contribuido ampliamente	4: Ha contribuido muy ampliamente
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	--

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Taller de Práctica I	2					2					2					2					En el primer año de mi carrera me costó mucho comprender su importancia para la formación.
Autobiografía escolar	4					3					4					3					La realicé este año, en otra carrera que hago, creo es de suma importancia reflexionar sobre nuestra escolaridad.
Taller de Práctica II	4					4					4					4					
Taller de Práctica III	4					4					4					4					Ir construyendo nuestra vocación mediante la reflexión cotidiana nos hace repensar cada praxis de una manera distinta, creciendo y nutriéndose de nuevos saberes y estrategias.
Taller de Práctica IV	4					4					4					4					Considero un recurso esencial el diario para la reflexión en toda carrera docente.
Ateneo	4					4					4					4					
Experiencias de práctica en	4					4					4					4					Me fue de mucha

escuelas primarias asociadas																					utilidad para fortalecerme como docente.
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios	4					4					4					4					
Acompañamiento de docente/s co-formador/res	4					4					4					4					
Acompañamiento de docentes del Profesorado en las prácticas	4					4					4					4					Siempre me sentí acompañada y cada sugerencia la incorpore porque consideré que era necesaria para llegar a ser buena docente.
Diario del quehacer pedagógico	4					4					4					4					
Cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica	4					4					4					4					Un recurso que no debe faltar en ninguna profesión donde se trabaja en equipo.
Prácticas en equipos/grupos pedagógicos	4					4					4					4					Idem al anterior.
Prácticas en pareja pedagógica	4					4					4					4					

Tutorías Cooperativas	4	4	4	4	
Narrativas Pedagógicas	4	4	4	4	Me sirvió en todo mi trayecto me costó mucho el primer año de la carrera.
Plenarios de Prácticas	4	4	4	4	
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica	Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as	Ayuda mutua entre estudiantes y docentes	Sentimiento de amor/plenitud	Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Portafolio docente (trabajo final de integración)	4	4	4	4	
<i>Los espacios siguientes son para agregar otro/s dispositivo/s o aquello que usted considere que no ha sido mencionado antes, y lo considera relevante. Puede agregar los casilleros que desee:</i>	Cuaderno de nutrientes.				

Finalmente, necesitamos saber si es posible contar con su participación en otras instancias, como ser entrevistas, entre otras (responder SI o NO):

¡Muchas gracias!

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)

Encuesta para estudiantes que han finalizado el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria ENS 31 -Plan 528/09- en diciembre de 2018, en el marco de la investigación, cuyo título es:

“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”

Con este instrumento se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe). Tu participación será un valioso aporte para comprender más los procesos de aprendizajes que se llevan a cabo en los Talleres y permitirá mejorar las propuestas de enseñanza.

¡Muchas gracias!

Apellido y nombre (Usted decide si dejar aquí tu nombre, ya que puede ser anónima la encuesta. Si bien se responde a partir del correo electrónico personal, se respetará el anonimato en la impresión de la encuesta, si lo deseas)	Fecha de realización de la encuesta
Andrea Alegre	08/07/2019

Escribir en el casillero correspondiente, el número que considera que representa lo que usted piensa en cuanto a si los **dispositivos** explicitados han contribuido en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de los siguientes aspectos: reflexión sobre la práctica, compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, ayuda mutua entre estudiantes y docentes, sentimiento de amor/plenitud. Asimismo, se propone en el último casillero que realice las aclaraciones que crea conveniente en cuanto a la posible incidencia en su historia personal.

Clave de respuesta:

0: No ha contribuido	1: Ha contribuido poco	2: Ha contribuido medianamente	3: Ha contribuido ampliamente	4: Ha contribuido muy ampliamente
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	--

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Taller de Práctica I	4					4					4					4					
Autobiografía escolar	3					3					3					3					
Taller de Práctica II	4					4					4					4					
Taller de Práctica III	4					4					4					4					
Taller de Práctica IV	4					4					4					4					
Ateneo	4					4					4					4					Excelente guía docente
Experiencias de práctica en escuelas primarias asociadas	4					4					4					4					

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios	4					4					4					4					
Acompañamiento de docente/s co-formador/res	3					4					4					4					
Acompañamiento de docentes del Profesorado en las prácticas	4					4					4					4					
Diario del quehacer pedagógico	4					4					4					4					Es una herramienta fortalecedora de las prácticas docentes ya que podemos plasmar las diferentes reflexiones y volver a ellas cuando sea necesario.
Cuaderno de reflexiones para el diálogo del	4					4					4					4					Gran aporte para el trabajo grupal e individual.

equipo o pareja pedagógica						
Prácticas en equipos/grupos pedagógicos	4	4	4	4	4	Contribuye a un aprendizaje/enseñanza recíproco
Prácticas en pareja pedagógica	4	4	4	4		
Tutorías Cooperativas	4	4	4	4	4	Facilita el desarrollo de las prácticas
Narrativas Pedagógicas	4	4	4	4		
Plenarios de Prácticas	4	4	4	4	4	Espacio dinámico para compartir experiencias
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	
	Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					
	0	1	2	3	4	
	Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					
	0	1	2	3	4	
	Sentimiento de amor/plenitud					
	0	1	2	3	4	
Portafolio docente (trabajo final de integración)	4	4	4	4	4	Excelente dispositivo para proyectarnos como futuros docentes apasionados.
<i>Los espacios siguientes son para agregar otro/s dispositivo/s o aquello que usted considere que</i>						

<i>no ha sido mencionado antes, y lo considera relevante. Puede agregar los casilleros que desee:</i>					

Finalmente, necesitamos saber si es posible contar con su participación en otras instancias, como ser entrevistas, entre otras (responder SI o NO):

Sí, estoy dispuesta.

¡Muchas gracias!

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)

Encuesta para estudiantes que han finalizado el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria ENS 31 -Plan 528/09- en diciembre de 2018, en el marco de la investigación, cuyo título es:

“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”

Con este instrumento se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe). Tu participación será un valioso aporte para comprender más los procesos de aprendizajes que se llevan a cabo en los Talleres y permitirá mejorar las propuestas de enseñanza.

¡Muchas gracias!

Apellido y nombre	Fecha de realización de la encuesta
Loyola, Ma. Florencia	10/07/2019

Escribir en el casillero correspondiente, el número que considera que representa lo que usted piensa en cuanto a si los **dispositivos** explicitados han contribuido en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de los siguientes aspectos: reflexión sobre la práctica, compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, ayuda mutua entre estudiantes y docentes, sentimiento de amor/plenitud. Asimismo, se propone en el último casillero que realice las aclaraciones que crea conveniente en cuanto a la posible incidencia en su historia personal.

Clave de respuesta:

0: No ha contribuido	1: Ha contribuido poco	2: Ha contribuido medianamente	3: Ha contribuido ampliamente	4: Ha contribuido muy ampliamente
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	--

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Taller de Práctica I	2					2					3					2					
Autobiografía escolar	2					3					3					2					
Taller de Práctica II	3					4					3					3					
Taller de Práctica III	4					4					4					4					
Taller de Práctica IV	4					4					3					4					
Ateneo	3					4					3					3					

Experiencias de práctica en escuelas primarias asociadas	3	4	3	4	
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica	Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as	Ayuda mutua entre estudiantes y docentes	Sentimiento de amor/plenitud	Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	01234	01234	01234	01234	
Experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios	3	3	3	4	
Acompañamiento de docente/s co-formador/res	2	2	3	3	
Acompañamiento de docentes del Profesorado en las prácticas	2	3	3	4	
Diario del quehacer pedagógico	4	4	4	4	
Cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica	3	2	3	3	

Prácticas en equipos/grupos pedagógicos	3	4	4	4	
Prácticas en pareja pedagógica	4	4	4	4	
Tutorías Cooperativas	2	2	2	3	
Narrativas Pedagógicas	3	3	2	2	
Plenarios de Prácticas	4	4	4	4	
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica				
	0	1	2	3	4
	Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as				
	0	1	2	3	4
	Ayuda mutua entre estudiantes y docentes				
	0	1	2	3	4
	Sentimiento de amor/plenitud				
	0	1	2	3	4
Portafolio docente (trabajo final de integración)	4	4	3	4	
<i>Los espacios siguientes son para agregar otro/s dispositivo/s o aquello que usted considere que no ha sido mencionado antes, y lo considera relevante. Puede agregar los casilleros que desee:</i>					

Finalmente, necesitamos saber si es posible contar con su participación en otras instancias, como ser entrevistas, entre otras (responder SI o NO):

¡Muchas gracias!

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE (UNR)

Encuesta para estudiantes que han finalizado el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria ENS 31 -Plan 528/09- en diciembre de 2018, en el marco de la investigación, cuyo título es:

“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”

Con este instrumento se pretende recolectar datos que posibiliten acceder a información desde la cual se pueda analizar la incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe). Tu participación será un valioso aporte para comprender más los procesos de aprendizajes que se llevan a cabo en los Talleres y permitirá mejorar las propuestas de enseñanza.

¡Muchas gracias!

Apellido y nombre (Usted decide si dejar aquí tu nombre, ya que puede ser anónima la encuesta. Si bien se responde a partir del correo electrónico personal, se respetará el anonimato en la impresión de la encuesta, si lo deseas)	Fecha de realización de la encuesta
ANDRADA NAHIR SOLANGE	21/06/2019

Escribir en el casillero correspondiente, el número que considera que representa lo que usted piensa en cuanto a si los **dispositivos** explicitados han contribuido en su historia personal en la construcción y fortalecimiento de los siguientes aspectos: reflexión sobre la práctica, compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as, ayuda mutua entre estudiantes y docentes, sentimiento de amor/plenitud. Asimismo, se propone en el último casillero que realice las aclaraciones que crea conveniente en cuanto a la posible incidencia en su historia personal.

Clave de respuesta:

0: No ha contribuido	1: Ha contribuido poco	2: Ha contribuido medianamente	3: Ha contribuido ampliamente	4: Ha contribuido muy ampliamente
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	--

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Taller de Práctica I	4					4					4					4					Considero muy valioso lo aprendido y reflexionado en el área, tal vez con temores y errores por ser el primer año, pero así mismo ha marcado felizmente mis inicios en la carrera.
Autobiografía escolar	4					4					4					4					Sin dudas el primer año es en el que cada uno comienza a fortalecerse en el bello camino que está recorriendo, y vivirlo plenamente apasionado es lo que facilita seguir y querer mejorar día a día.
Taller de Práctica II	4					4					4					4					Fue un año donde seguí afianzando

					mi vocación y amor por la profesión, donde el contacto con los niños en las escuelas me demostraba que estaba en el mejor camino, y donde la contención de mi profesora fue fundamental .
Taller de Práctica III	4	4	4	4	Solo puedo decir que fue magnífico todo lo vivido y aprendido en la cátedra, el hecho de recordarlo me emociona y parece que aun lo estaría viviendo.
Taller de Práctica IV	4	4	4	4	Solo sé que mi trayectoria en el taller de práctica ha tenido su broche de oro ese año. Lo vivido

					cargó de experiencia y más amor si sentimiento por la docencia.
Ateneo	4	4	4	4	Cada uno de los ateneos me ha fortalecido en las diferentes áreas, complementando el taller y sus reflexiones.
Experiencias de práctica en escuelas primarias asociadas	4	4	4	4	Tuve hermosas experiencias en cada una de las instituciones que habité, a veces hay cuestiones que exceden a las personas, que son parte de la institución y que por eso debemos tener presentes nuestros derechos y responsabilidades al momento de realizar una práctica o residencia.

Dispositivos	Reflexión sobre la práctica					Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as					Ayuda mutua entre estudiantes y docentes					Sentimiento de amor/plenitud					Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Experiencias de práctica en espacios socio-comunitarios	4					4					4					4					
Acompañamiento de docente/s co-formador/res	4					4					4					4					Todos los docentes co-formadores que he tenido han sido amables y solidarios. De los cuales he aprendido mucho
Acompañamiento de docentes del Profesorado en las prácticas	4					4					4					4					No tengo palabras para describir lo que han significado para mí, no solo en la trayectoria de la carrera, sino en mi vida misma, tanto que siento que no hay mejor manera de agradecerles que ser una docente que

					ama lo que hace, y que quisiera lograr en mis alumnos lo que ellos conmigo. Asimismo, creo que nunca será suficiente.
Diario del quehacer pedagógico	4	4	4	4	
Cuaderno de reflexiones para el diálogo del equipo o pareja pedagógica	4	4	4	4	
Prácticas en equipos/grupos pedagógicos	4	4	4	4	A pesar de que a veces el trabajo en equipo puede ocasionar roces por diferentes ideas, intereses, etc, es la mejor manera de demostrar como el diálogo y el trabajo colaborativo nos ayudan a crecer, no

					solo en lo grupal sino en lo personal, logrando cosas que a veces ni imaginamos La docencia es mejor si se trabaja en equipo.
Prácticas en pareja pedagógica	4	4	4	4	La mirada de otro siempre ayuda a que seamos mejores en lo que hacemos, y si es de un compañero, el apoyo, a veces, puede generar más cambios.
Tutorías Cooperativas	4	4	4	4	Siempre la mirada de quienes llevan con pasión la docencia y la experiencia de cada persona que nos acompaña en las tutorías fortalece aun más nuestras convicciones

					s de seguir por ese camino.
Narrativas Pedagógicas	4	4	4	4	Muchas veces no se tiene en cuenta el poder que tiene una narración, algo que he aprendido mucho durante mi trayectoria.
Plenarios de Prácticas	4	4	4	4	Solo deseo que sea siempre, uno de los momentos de satisfacción y orgullo de cada estudiante.
Dispositivos	Reflexión sobre la práctica 0 1 2 3 4	Compromiso social y de ayuda a los/as alumnos/as 0 1 2 3 4	Ayuda mutua entre estudiantes y docentes 0 1 2 3 4	Sentimiento de amor/plenitud 0 1 2 3 4	Aclaraciones que crea conveniente que vinculen el dispositivo con su historia personal
Portafolio docente (trabajo final de integración)	4	4	4	4	Es el broche de oro, la mejor manera de demostrarle al mundo que un docente es capaz de transformarlo. “Libres son quienes piensan, no

					quienes obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar” Eduardo Galeano
<i>Los espacios siguientes son para agregar otro/s dispositivo/s o aquello que usted considere que no ha sido mencionado antes, y lo considera relevante. Puede agregar los casilleros que desee:</i>					

Finalmente, necesitamos saber si es posible contar con su participación en otras instancias, como ser entrevistas, entre otras (responder SI o NO): SI

¡Muchas gracias!

X.2.3. Autobiografías

X.2.3.1. Autobiografía de Andrea Alegre

Autobiografía enviada por correo electrónico el 18/09/19

Soy Andrea Alegre, Nací en Reconquista, Santa Fe, mi familia está compuesta por mis padres y cuatros hermanxs mayores, y yo soy la más pequeña.

Mi papá nació y se crió en Tartagal Santa Fe y mi madre en San Javier, Santa Fe. Tengo raíces provenientes de los pueblos originarios, mi abuelo era Mocoví, se llamaba Juan Lucas Velar y las raíces de mi abuela son de inmigrantes, ella se llama María Rosa Monje y en cuanto a mis abuelos de parte de mi papá solamente sé que ellos provenían de la provincia vecina, Paraguay.



(Recostada en una cama con tan solo tres meses de vida, año 1996)

Actualmente me encuentro viviendo en Colonia Silva, Santa Fe. Tengo 23 años y soy maestra de Educación Primaria, me recibí en Diciembre de 2018.



(7 de Diciembre de 2018, festejando mi última materia rendida)

Mi trayectoria escolar comenzó compartida entre la escuela de Colonia Angeloni “Margarita Bustos de Ovieta” N° 6132 donde comencé la salita de cuatro años y en la escuela de Reconquista llamada “Alas Argentinas” N° 1236 donde finalicé la salita de cuatro y pre-escolar en el 2002.

Es allí donde todo comenzó, donde empecé a sentir amparo, amor y sobre todo esa pasión que la docente nos transmitía a cada uno de nosotrxs. Lo que me marcó muchísimo y que aún recuerdo, es las canciones de María Elena Walsh que nos cantaba a la hora de tomar la leche, con tanto amor. En esos momentos nos encontrábamos atravesados por una situación económica que no era muy favorable para la mayoría y que mucho de nosotrxs, los alumnxs, estábamos en las mismas situaciones, es por ello, que ese momento me resultó tan amparador que hizo despertar en mí ese interés por la docencia, pero que todavía no lograba descubrir por completo.



(Acto de finalización de preescolar, en la foto estamos mi maestra y yo)

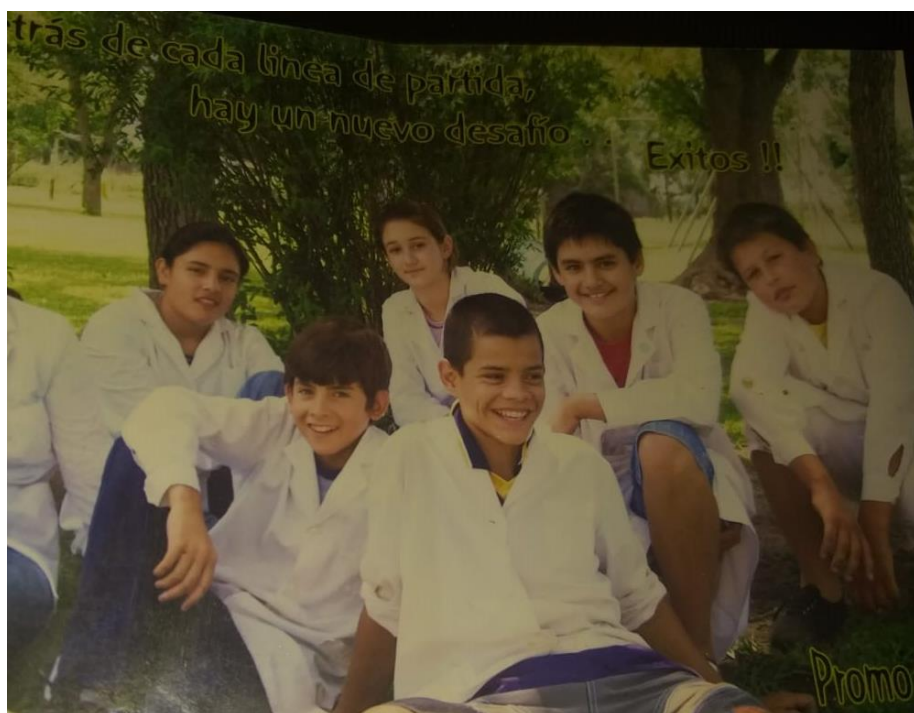
En el año 2003 nos mudamos a San Justo, Santa Fe. Comencé primer año hasta tercero en la escuela “Francisco Narciso de la Prida” N° 6415 hasta finalizar tercer grado. Mi transcurso por esa escuela fue con altibajos, ya que las docentes no eran como mi maestra de pre-escolar, pero aprendí mucho de ellas.

Cuarto grado comencé en la escuela Manuel Dorrego en Casilda, Santa Fe. Este cambio fue muy duro para mí, no conocía a nadie y tenía que empezar desde cero, pero ya estaba acostumbrada. Lo que fue realmente un desafío fueron los contenidos, ya que en esta escuela estaban más avanzados y el grupo de alumnxs al que me unía tenía un ritmo de aprendizaje diferente al mío, sin contar de que yo provenía de una comunidad socialmente desfavorecida y mis condiciones no eran las mismas que las del grupo de clase. Finalmente, esto no me detuvo, logré aprender mucho y fortalecer mis lazos con esos niñxs y los docentes.

A mitad de 4° nos mudamos a Colonia La Brava, allí finalicé cuarto grado, el cual, esta mudanza generó un desequilibrio en mis aprendizajes, porque los contenidos en la escuela Manuel Dorrego no eran los mismos que en la nueva escuela y justo me encontraba a finales de año, hice mi mayor esfuerzo, pero había cosas que no entendía y sumado a esto, la docente no me tenía mucha paciencia, no entendía mi situación, pero considero que ella no era mala, sino que hacía lo que había aprendido. No logré pasar el año sin tener que rendir en verano algunas materias.

A pesar de todo lo que estaba sucediendo, tenía una docente de Lengua que fortaleció mi niñez a través de la lectura de libros, lo hacía tan bien, que, sin darme cuenta, ella sumó un granito de arena a esta pasión que fue creciendo poco a poco. Ella se llama Gabriela, me volví a encontrar con ella en unas de mis prácticas de tercer año.

Continué en la escuela Segundo Fernando Sonzogni N° 6098 de Colonia La Brava hasta 5° y dos meses de 6°, nos mudamos a Colonia Silva y allí finalice mi Educación Primaria en la Escuela Homero Manzi N° 6213, durante estos años, mi experiencia y mi pasión fue creciendo ya que me encontré con una maestra que confiaba muchísimo en mí.



*(Nos encontrábamos lxs alumnxs de 7° en el patio de la escuela Homero Manzi.
Colonia Silva)*

En el año 2010 comencé la Educación Secundaria en Gobernador Crespo en la Escuela De Educación Técnica Profesional N°687 " República De Venezuela", viajaba en colectivo todos los días, ya que en Colonia Silva no hay escuela secundaria.

En esta etapa estuve acompañada/guiada por muchos docentes, había algunos que eran muy apasionados por su profesión y otros que no tanto, pero de todas maneras me ayudaron a darme cuenta que tipo de docente deseaba ser en el futuro.

Entre los docentes apasionados me encontré con Vanina (docente de matemática y física/química) gracias ella descubrí que mi vocación era la docencia, ella me transmitió su pasión, su responsabilidad, compromiso e interés por los alumnxs y por el aprendizaje/enseñanza. Vanina fue un gran referente y dejó una huella en mí y lo mismo pretendo yo con mis alumnxs.

Finalicé la secundaria en el año 2014.



(Promoción 2014)

En el año 2015 inicié mis estudios terciarios en la localidad de San Justo Santa Fe en la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, allí inicié el Profesorado de Educación Primaria. También viajaba todos los días, estaba emocionada porque sentí desde 5° año que me preguntaron que iba a seguir estudiando sin dudarlo, respondí, “voy a ser Maestra” y así fue.

En el primer año del profesorado me encontré también con muchos docentes, pero a diferencia de la secundaria todos ellos eran apasionados por lo que enseñaban y cada uno de ellos te alentaba a seguir estudiando y a ser mejor.

Mis primeras observaciones las realicé en la escuela de San Justo, Martín Miguel de Güemes N° 431, estaba muy nerviosa, pero a la vez muy ansiosa por ver cómo reaccionaban los niños con todas las propuestas que llevaban mis compañeros y a la vez, me interesaba aprender de ellos, qué recursos utilizaban, cómo reaccionaban los niños con ellos, entre otras muchas

dudas que tenía. El día finalizó, estaba muy cansada, pero logré comprender que realmente estaba en el lugar correcto.

Terminé mi primer año, me sentí muy acompañada por los docentes, realmente me guiaron por este camino donde proponían situaciones desafiantes pero que nos ayudó formarnos como personas críticas. Ese primer año comenzamos a escribir el cuaderno del QUE HACER PEDAGÓGICO, desde ese momento, reflexionar sobre lo que observamos y sobre lo que sentimos, fue muy importante porque me ayudó a ser una mejor estudiante y una mejor docente en la actualidad, sobre todo porque nos ayuda, al encontrarse escrito, a volver a revivir algunas situaciones y a reflexionar sobre nuestra propia práctica, sobre todo ser sincero con uno mismo y meditar sobre lo que realizamos, sobre todo si hay algunas cuestiones que quedaron inconclusas o cosas que no supimos sobre llevar, pensar en el futuro como poder solucionarlo.

Cada año, nos encontrábamos con nuevos desafíos y sobre todo en los diarios teníamos que hacer reflexiones más profundas, hacer praxis, entre la teoría y la práctica, lo cual, personalmente puedo decir que me ayudó a autoanalizarme, a relacionarlo con lo que estudiaba, me ayudo a ser una mejor docente.

Además, reflexionábamos sobre nuestra pareja pedagógica, allí manifestábamos nuestras emociones, también hacíamos praxis y además veíamos nuestra propia práctica desde puntos de vistas diferentes, lo cual también todo aportaba a mejorar nuestra enseñanza/ aprendizaje y sobre todo, nos enseñaba a trabajar cooperativamente en pareja.

A lo largo de la carrera, tuve muchas emociones justas, cuando estudiábamos sobre los alumnxs y la sociedad, me sentía muy identificada, sentía que yo sufrí todas esas desigualdades cuando era niñx, pero que ahora yo podía cambiar esa situación y no hacer lo mismo con mis alumnxs.

En todos los años teníamos muchos docentes que nos acompañaba tanto grupal como individualmente. Ellos escuchaban nuestras propuestas, se dialogaba al respecto, nos guiaron tan bien en este camino que cada uno de ellos van a tener un lugar en mi corazón siempre. Pero la docente que sentí que me entendía y que sentí apoyo desde el día que entre fue Sandra Equis, ella transmitía pasión nos ayuda a reflexionar y para todo lo que necesitaba una solución te ayuda a encontrarla pero siempre con amor, en especial porque ella creía en nosotrxs, depositaba confianza que a veces nosotrxs mismos la perdíamos pero ella nos la devolvía y con mucha fuerza, nos hacía sentir que íbamos a cambiar al mundo y definitivamente creo que

gracias a ella y a todos los docentes que desgarraron sus vestiduras por nosotros, puedo decir que vamos a cambiar el mundo o el mundo de aquel niño que lo necesite.

En el trabajo final en cuarto año, el portafolio, me sentí realmente desafiada, tenía miedo, pero por suerte contaba con ocho docentes que estuvieron apoyándome sin dejarme caer. Este trabajo lo considero muy interesante e importante para poder insertarnos en la labor docente. Tuvimos que utilizar todo lo que aprendimos a lo largo de la carrera, cada teoría, cada recurso y para ello también fueron muy importantes los dispositivos de reflexión ya que al releerlo descubría y podía sacar nuevas conclusiones con respecto a la práctica docente y sobre todo allí volvía a revivir cada experiencia donde la pasión brotaba en cada palabra.



(Exposición de mi portafolio)

En pocas palabras, en el Profesorado De Educación Primaria me encontré con personas muy apasionadas que me la transmitieron, me ayudaron a ser una mejor docente y sobre todo a ser una mejor compañera y persona.

A continuación comparto algunas imágenes de algunos acontecimientos importantes que fueron surgiendo en el último año de la carrera:



(Tutorías cooperativas con docentes de la Escuela N° 431 “Martín Miguel de Güemes”)



(Plenario de prácticas 2018, con mi grupo pedagógico)



(Finalización del plenario de prácticas, foto grupal)

En conclusión, quisiera aclarar que desde que comencé mi escolaridad, la situación económica de mi familia no era buena, mis padres no finalizaron sus estudios, tenían cinco hijos pequeños y sumado a esto, en cuanto a lo político, habían asumido muchos presidentes y la situación económica en general no era buena y sobre todo los más afectados éramos nosotrxs. Mi padre realizó unos cursos de electricista y eso ayudó a que consiguiera un poco más de empleo, pero hubo años que no lograba conseguir nada de trabajo y nos tocaba ir a pedir un poco de alimento a los supermercados o verdulerías o también las escuelas permitían llevar a hermanos a los comedores y es allí donde todos aprovechamos y llevaban a sus hermanos. Es por ello que nos movíamos de ciudad en ciudad en busca de trabajo o de una mejor situación.

Cuando comencé el Profesorado nuestra situación era mejor pero mis padres no podían costear los gastos que conlleva estudiar en otra ciudad y una carrera terciaria, entonces, con el progresar y otras becas provinciales pude sobrellevar un poco mejor los costos, si bien no fue fácil, pero realmente quería cumplir mis sueños, además de que en mi familia nadie tuvo la oportunidad de estudiar una carrera terciaria y en este caso sería la primera, de lo cual me siento muy orgullosa.

Sin más que agregar quisiera terminar esta autobiografía con las palabras de Hanna Arendt con las que nos recibieron en primer año y con las que me voy, porque quedaron grabadas en mi corazón.

“Amor por los nuevos, amor por el mundo”

X.2.3.2. Autobiografía de Giuliana Lazzarini

Autobiografía enviada por correo electrónico el 29/09/19

Hola, mi nombre es Giuliana Lazzarini, tengo 22 años y soy de Gobernador Crespo, San Justo, Santa Fe. Viví en este pueblo desde que era pequeña y, por este motivo, casi toda mi trayectoria educativa (Nivel Inicial, Primario y Secundario) concurrió aquí.

Mi familia está compuesta por mis padres y un hermano menor, y hasta hace dos años atrás vivió con nosotrxs mi abuela materna.

Haciendo referencia a dicha *Trayectoria*, inicié el Nivel Inicial en el “Colegio Niño Jesús”, pero esto fue por poco tiempo ya que mis padres decidieron cambiarme al “Jardín nro. 91 Sebastián Puig Sola”. Tengo pocos recuerdos de esta época... Como, por ejemplo, algunos recreos divirtiéndonos con mis compañerxs en el patio de juegos, o la amabilidad de la Seño María Elena para con nosotrxs.

Al comenzar el Nivel Primario, (en la Escuela "Domingo Faustino Sarmiento" N°523) durante el primer año, las cosas no habían cambiado en gran manera, tuve la buena suerte de tener como docente a Alina, era muy joven, apasionada y comprometida con su labor, además de ser súper cariñosa y atenta. Fue un buen pasaje entre ambos Niveles. Ella nos acompañó durante los primeros 3 años y luego fuimos cambiando de docentes cada año. Algunas eran amables, y otras no tanto (llegando al extremo de incurrir en maltratos verbales y físicos con algunxs estudiantes) ... Hasta que en los últimos años nuevamente nos encontramos con una docente excepcional como fue Jorgelina. Ella creía en nosotrxs, nos alentaba a dar todo lo mejor que podíamos, siempre desde el afecto, el amparo y su cariñosa forma de ser. En ella se podía ver también la pasión que le generaba el ser docente, sin duda fue una de mis referentes a la hora de elegir posteriormente la carrera que quería estudiar y el trabajo que deseaba realizar en el futuro.

El Nivel Secundario transcurrió en la E.E.T.P. N° 687, allí escogí la modalidad de “Comunicación, Arte y Diseño”. El comienzo de esta nueva etapa fue diferente, no sólo porque la mayoría de mis compañerxs eran “nuevos”, sino por las dificultades que conllevó “acostumbrarme” a las nuevas materias y formas de enseñar que tenían estxs profesorxs. Ya no era como en la Primaria, y este pasaje de Nivel trajo consigo muchas inseguridades y miedos para mí. De todas formas, con el tiempo, logré encontrar un equilibrio e ir

superando los desafíos que aquello me provocaba. Al igual que en la Primaria, hubo docentes apasionados y otros no tanto. Pero aun así seguía interesada en elegir la docencia como parte de mi futuro.

Al terminar el Secundario en el año 2014, decidí anotarme en la Escuela Normal Superior N° 31 " República de México" de la ciudad de San Justo, para finalmente estudiar la carrera de Profesorado de Nivel Primario. Aquí también comencé con miedos e inseguridades... Temía “no ser capaz” de afrontar un estudio terciario, pero desde las primeras clases, hasta el final del Profesorado los docentes estuvieron brindando constantemente su apoyo y amparo, y acompañándonos a lo largo de nuestras trayectorias. Ya que SIEMPRE estuvieron ahí, dispuestos a escucharnos, aconsejarnos y enseñarnos todo lo que hasta el día de hoy logramos aprender... Nos brindaron las herramientas y dispositivos necesarios para que hoy, de forma autónoma y apasionada, podamos dar los primeros pasos en la hermosa elección que tomamos de ser docentes. Aquí quisiera destacar el uso del “Diario del quehacer pedagógico” que fue nuestro compañero y aliado desde el primer año de la carrera. El mismo nos sirvió para plasmar básicamente, nuestra trayectoria en relación a los 4 años de prácticas que realizamos y de esta manera, podíamos poner a la luz ciertos aspectos de nuestras formas de enseñar, permitiéndonos así evaluarnos constantemente, pudiendo ver las cosas que debíamos modificar en el futuro y las que sería relevante mantener. Resultó una interesante manera de re-pensar y reflexionar sobre los desafíos que fuimos afrontando en las instancias de prácticas, entrelazándolo con la teoría en la cual nos basamos.

Creo firmemente que nuestra tarea es la de educar “*educere*” es decir, sacar de adentro de cada ser humano lo mejor que hay en él, dándole alas para que tengan infinitas posibilidades de desplegar su ser, y mediante las estrategias y dispositivos que nos fueron brindados en el Profesorado considero que podremos ser capaces de alcanzar este objetivo si nos lo proponemos.

Quisiera cerrar esta autobiografía con una cita a Hannah Arendt que considero extremadamente relevante, y debería hacernos meditar a todos y en especial a nosotros los docentes:

“El punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina

inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlo por adelantado para la tarea de renovar un mundo común” (1954).

X.2.3.3. Autobiografía de Analía Cevalán

Autobiografía enviada por correo electrónico el 04/10/19

Para comenzar me gustaría compartir la siguiente cita:

“La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin el coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amor.

Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor a ser llamado blandengue, o meloso. Es preciso atreverse para decir que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar la inteligencia, la razón de lo emocional.

El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene “LA PASIÓN DE CONOCER” que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil”.

Paulo Freire

Este recorte sin duda es muy significativo para mí, ya que mediante la lectura de sus líneas me transmite infinidad de emociones que me hacen estremecer, sabiendo que cada palabra tiene un significado y un propósito que hoy como docente intento interpretar sus líneas desde otra mirada, la mirada de un niño que tiene temores, deseos, incertidumbres, un niño que tiene sueños y que mi función es acompañarlos, guiarlos e intentar que siempre crean en sí mismo.

Cuando decidí estudiar la carrera docente nunca imaginé encontrar lo que encontré, un mundo lleno de esperanzas, de ilusiones, de miedos, de problemáticas sociales y políticas que siempre están presentes y lo seguirán estando. Pero esto no fue un factor paralizante, si no que el impulso fue mayor, los deseos de combatir, de pelear y hasta de imponer no solo mi mirada sino la mirada de la infancia actual.

Si bien toda la carrera me resultó significativa, las prácticas sin duda cumplieron un rol muy importante ya que mediante las diferentes experiencias me fortalecía como persona y como docente. En cada aula que estuve, en recreos compartidos, en momentos que me erizaban la piel,

en el solo acto de recibir amor sin condiciones, sin cuestionamientos ni prejuicios me hizo ser hoy la persona que soy, en constante transformación en pos de mejorar para brindar lo mejor de mí para todo aquel que lo necesite.

En los cuatro años que duró mi carrera me encontré con personas maravillosas, profesores, compañeros, docentes co-formadores, niños y niñas que, sin lugar a dudas, dejaron una huella en mí, pero principalmente contar con el apoyo de mi familia fue lo que me permitió crecer y convertirme hoy en una docente que intenta dar lo mejor de sí misma.

A lo largo de toda mi vida, los estudios realizados fueron muy significativos para el aprendizaje de la cultura oral y escrita, cada espacio educativo a través de sus contenidos me dejó conocimientos relacionados a mi forma de escribir, de leer, de comprender distintas situaciones. Pero cuando ingresé al instituto, lo hice decidida y muy convencida que era lo que quería y fue ahí cuando comencé a tomarle sentido a mi profesión, ya que los profesores de las diferentes áreas como así también de los talleres de formación en los cuales camine comenzaron a mostrarme otras formas, otros caminos, otras miradas que me incentivaban a descubrir otras realidades; realidades muy cercanas que hasta ese momento no podía percibir, me enseñaron el poder del amor, de la empatía, de la solidaridad, del compañerismo, de trabajar en equipo a pesar de las diferencias, siempre con un fin en común.

Los diferentes espacios en los cuales transité, sin duda fueron una experiencia más que significativa para mí, el aprendizaje que yo pude incorporar a través de las diferentes prácticas realizadas me dejó una gran enseñanza, comencé a indagar y a preguntarme sobre cómo intervenir en ciertas situaciones, si la postura que estaba tomando era la correcta, si en realidad podía hacer más, entre otras tantas autocríticas.

Asimismo, en los cuatro años de mi carrera mis profesoras/es siempre estuvieron para guiarme y apoyarme en lo que fuera necesario, esto favoreció que mantuviera un compromiso conmigo misma para continuar trabajando en mis intervenciones, en aumentar la seguridad en mí misma, en crear situaciones lúdicas atendiendo las necesidades del grupo en el cual tenía que intervenir. Esto propició que asumiera con responsabilidad mi forma de actuar y de tratar a los demás, reflexionando sobre mis propias acciones como así también sobre los contenidos en los cuales tenía que trabajar. Mi objetivo siempre fue presentar actividades innovadoras para

fortalecer el aprendizaje de los niños, presentar juegos, estrategias didácticas con actividades lúdicas que propicien en los niños momentos de aprendizaje significativos.

Sin dudas, uno de los dispositivos que me ayudó a crecer en todo el sentido de la palabra, fue el DIARIO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO, la relación entre la práctica y la teoría, en expresar mis propios sentimientos, mis experiencias, miedos, alegrías, desilusiones me llevaban a reflexionar y a aprender de manera significativa. En la mayoría de mis escritos, siempre lo hice considerando el propósito del mismo, esto me ayudó a crecer profesionalmente, a perder el miedo de dar mi opinión. Considero que poco a poco fui desarrollando habilidades que me permitió crecer, haciendo de mí una persona cuidadosa, observadora, atenta a las necesidades de los demás, pero siempre tratando de perfeccionar mis errores, mis equivocaciones, me gusta que me hagan saber mis deficiencias o debilidades, aunque yo misma las reconozco y trato siempre de mejorarlas, autoexigirme para lograr los propósitos y metas que me he trazado.

Así mismo, el dispositivo me sirvió para mejorar mi sistema de escritura, pues me enseñó a detectar necesidades, carencias que tenía como escritor, me dio pauta, a detenerme a corregir estos errores, a reconocer las necesidades que tengo y sobre los cuales tengo que trabajar para mejorarlos. Por ello, puedo mencionar que el lenguaje oral y escrito tiene un papel central tal y como lo menciona Vygotsky, ya que considera que es una de las herramientas culturales más poderosas.

Sin lugar a dudas, la educación que he recibido a lo largo de todos estos años, se ha complementado y han contribuido a mejorar sobre mi quehacer docente, y también me ha permitido tener un crecimiento personal. El aprendizaje mediante la escritura ha sido tan significativo en mi vida, porque me ha permitido saber expresar mis ideas, sentimientos, emociones, tristezas, alegrías, conocimientos, aprendizajes, reflexionando y analizando siempre sobre mi práctica docente. El profesorado de educación primaria me ha abierto nuevos caminos para el aprendizaje en mi cultura, considero que ahora soy más cuidadosa al momento de actuar, detenerme a leer párrafo por párrafo hasta encontrarle sentido a los textos, tratar de ser muy objetiva, identificar la intencionalidad de los materiales con los cuales trabajo, a ser explícita en lo que quiero comunicar.

En la actualidad me preocupo por perfeccionar constantemente mis intervenciones, a autocriticarme continuamente como docente, tratando de conocer cuáles son las necesidades, carencias y fortalezas que se tienen en el ámbito de la docencia, con la finalidad de reflexionar sobre ella, si bien mi práctica profesional no ha resultado del todo sencilla, ha implicado tropiezos, tristezas, alegrías, grandes esfuerzos que me han llevado a crecer como humano y profesional, luchar por lo que ahora poco a poco he ido construyendo y que gracias a enormes sacrificios me han dado agraciados resultados.

Para concluir, no tengo más que palabras de agradecimiento para quienes formaron parte de mi formación y para quienes lo continúan haciendo de manera directa e indirectamente. Mi propósito siempre será mejorar, apasionarme y enamorarme de mi profesión día a día.

Cevilán Analía

“Ser maestros es fundamentalmente ser investigador, ser apasionado por la búsqueda, por encontrar el camino y por hacer el camino. El camino se encuentra caminando”. (IGLESIAS 2009)

X.2.3.4. Autobiografía de Nahir Andrada

Autobiografía enviada por correo electrónico el 25/11/19

AUTOBIOGRAFÍA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR

“Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir”. George Steiner. Decidí empezar con la frase de nuestro plenario.

Me llamo Nahir Solange Andrada, orgullosa profesora de educación primaria, y adscripta como especialista en el nivel en el Instituto Superior N° 31 “República de México”.

Sin dudas, ponerme a recordar mi trayecto de formación es muy emocionante, sin dudas mi transcurso por el instituto ha sido tan importante, tanto como para considerarlo como un segundo hogar, un lugar donde me sentía tan plena, tan yo, y, sobre todo, porque fue allí donde descubrí mi vocación y sentí esa pasión por enseñar, por aprender, por los niños y por todos mis posibles y futuros alumnos.

Recuerdo que cuando era una niña, si me preguntaban que quería ser de grande respondía “maestra jardinera”, seguramente ya sentía ese amor por la educación. Fui creciendo y esa idea se esfumaba, por mi cabeza pensaba quiero ayudar a todo el mundo, y al terminar mi educación secundaria, comencé en la universidad la carrera de ciencias políticas, supongo que veía que ese era el lugar y desde donde debía trabajar por los otros. Casi al finalizar mi primer año, por cuestiones familiares y económicas abandoné el estudio y volví a mi pueblo.

La vida me llevó a trabajar y realizar algún que otro curso, pero dentro de mi resonaba algo que aún no sabía que era.

En el año 2012 fui mamá y durante dos años me dediqué exclusivamente al cuidado de mi pequeña Lena. Durante ese tiempo, el querer hacer algo por mejorar el mundo, ese en el que mi hija viviría era mayor.

Entonces un día dije, que puedo hacer, averigüé que carreras había en San Justo para estudiar, y tomando de ejemplo a mi mamá, docente y de las buenas si las hay, como mi señor Loli (mi docente durante todo mi primer ciclo) decidí comenzar en el año 2015 la carrera de

profesorado de nivel primario. En ese momento dije, seguramente desde mi lugar en alguna escuela pueda hacer algo para que los niños, nuestro futuro, vivan en un mundo mejor, y así fue como me embarque con muchos miedos y dudas, ya que mi último año de estudio había sido en el 2008, y además con el sentimiento de desprenderme de mi hija de un día para el otro.

Y el día llegó, el primer día de cursado, como olvidarlo, fue tan atrapante, tan libre y emotivo; y sin dudas que desde allí descubrí que sí, que ese era mi lugar y que me estaba esperando desde siempre. En ese descubrimiento estuvieron involucradas, grandes personas, bellas personas que me transmitieron ese amor y pasión por la docencia y que fueron y son espejos en los que me siento reflejada, y lo siento así, porque siempre fueron guías, compañeros, generosos de alma con cada uno de nosotros, haciéndonos sentir uno más de ellos. Los profesores.

Los años de mi formación fueron tan bellos, con tanto por aprender y poner en práctica que como lo dije antes, para mí fue mi segundo hogar. Mi segundo hogar no solo por la cantidad de horas que allí pasaba, si no por el amor que no solo yo recibía, si no también mi hija, cuando tenía que llevarla a cursar. Eso habla de la calidad de personas que me formaron, que motivaron y apasionaron a ser docente y querer transformar desde la educación el mundo.

Durante primer año hice compañeras geniales con las cuales hoy somos amigas, con las que fuimos aprendiendo y apasionándonos por la docencia, acompañándonos en todo momento, cuando una caía o para celebrar logros, para compartir nuestra vocación.

Recuerdo el primer día de implementación en las escuelas con el proyecto “FERIA AVENTURA”, sin dudas cada paso que daba me confirmaba que ese camino que recién comenzaba era el correcto, era mi camino.

Con tanto por aprender y lo que ello me provocaba, los dispositivos que iba descubriendo gracias a lo aprendido en Taller de Práctica I, como el cuaderno del quehacer pedagógico, la bitácora en Problemáticas Contemporáneas I, me ayudaban a canalizar ansiedades, dudas, emociones de todo tipo, como así también profes que contenían en todo momento. Sin dudas Sandra fue el espejo en el que me reflejé desde el primer día y aun lo sigo haciendo, decir que siento admiración por su ser es poco, ojalá el mundo tendría más personas como ella, con su entusiasmo por todo, por las ganas que le pone a la vida y a la docencia, en sí a todo lo que hace, y eso se nota sin forzar nada.

También en todo el proceso, pero sobre todo en esta etapa el apoyo de la familia y de los amigos fue muy importante.

En segundo año, ya con un poco más de horas de cursado, con más aprendizajes, pero con menos miedos y más ganas, conocí otros profes y a quienes ya conocía los seguí descubriendo, porque cada día era una enseñanza y aprendizaje, nuevas compañeras y nuevas prácticas se ponían en marcha, sin dudas, la mejor parte, el contacto con los alumnos, el momento de poner sobre el tapete lo que nos enseñaban, y el tiempo de disfrute era tanto que se pasaba volando; como así también se me pasaba otro año de mi carrera.

Sin dudas aquí hubo otros profes que me apasionaron desde su lugar, Patricia por su amor por la literatura y la alfabetización, Martín con sus descontracturadas clases de Ciencias Sociales, Florencia, María Estela, en sí todos me enseñaron algo, todos.

Ya era el año 2017 y no podía creer que comenzaba a cursar tercer año; me decía Nahir, parece ayer que arrancaste con esto que te generaba incertidumbre y hoy estas acá, más cerca de la meta, con más amor por la docencia y con tantas ganas de seguir creciendo para recorrer este camino, con un grupo más reducido de compañeros, con los profes de siempre, con quienes ya éramos tribu, una gran tribu.

Transitando este año de cursado tome conciencia de que no era mucho el tiempo que me quedaba allí en el instituto, eso me produjo tanta nostalgia, era parte de mi vida, de lo que yo quería. Cada vez más me reflejaba en espejos, mis profes, Sandra y Caro. Fue cuando comencé a plantearme la posibilidad de que al terminar cuarto año quería continuar como adscripta, para seguir aprendiendo de mis “colegas”, pero sobre todo como acto de agradecimiento a ese lugar que hizo tanto por mí, que le dio otro sentido a mi vida, que me permitió descubrirme, y era de esa manera que sentía que aportaría mi granito de arena para devolver algo de todo lo que yo gané. Porque sin dudas que ya gané.

Recuerdo como si fuera ayer el último día de cursado de tercero, con el profe Martín, él nos dio una devolución de modo grupal por nuestro trabajo durante el año y nos preguntó que pensábamos del área, de sus clases; hubo compañeras que comenzaron a hablar mientras mis lágrimas se convertían en un llanto más y más profundo, con tanto sentimiento. El profe me vio y me preguntó si estaba bien, si me pasaba algo que lloraba tanto, a lo que yo le dije que estaba así porque sabía que el año próximo era mi último año de carrera, y que a pesar de la alegría que

eso me producía yo no quería irme de ahí. Lo recuerdo y no puedo contener las lágrimas, no puedo.

Y bueno, cuarto año, el último había llegado, que mezcla de sentimientos, ganas de llegar a la meta y no a la vez (solo por seguir en el instituto). Miraba hacia atrás y veía tanto crecimiento, tanto amor recibido, tanto por dar. Las ganas de vivirlo a pleno y disfrutar cada momento era lo que más feliz me ponía.

Tuvimos nuestro viaje, a la Feria del Libro Infantil y Juvenil, en Buenos Aires, no solo fue una manera de despedirnos, sino de fortalecernos como grupo, ya que hicimos beneficios para realizarlo, y la tribu seguía más y más fuerte.

Aquí también llegaron las prácticas de residencia, las ultimas de la carrera, las que permitieron poder poner sobre el tapete lo que sabía, planificación, escritura de cuadernos, aprender cooperativa y dialógicamente como equipo y pareja pedagógica, resaltando la individualidad de cada uno, pero fortaleciendo el trabajo grupal que es lo que nos hace crecer.

Así fue también a la hora de poner en marcha nuestros plenarios, (“como artesanos de la enseñanza” de Andrea Alliaud) que lindo recuerdos de estos momentos que, al ser tan únicos, quedan guardados en la memoria. Y aunque no sea necesario aclarar, las profes de taller allí, como siempre, atrás nuestro amparándonos. Preparándonos aún más para lo que venía.

Con todo esto sabía que estaba preparada para salir y comenzar a recorrer el otro camino, el de la profesión, porque sin dudas tuve a las/los mejores profesoras/es, que me enseñaron que podía lo que me imaginara y más. Que me brindaron la confianza necesaria para compartir momentos de más aprendizajes con las docentes co-formadoras de las escuelas donde realizábamos las prácticas de residencia; para confeccionar mi portafolio, y sobre todo para ser yo misma, una docente apasionada por lo que hace.

Como dice Mercedes Muñoz, solo una persona apasionada, comprometida con su trabajo, inconformista, deseosa de mejorar la sociedad, amante de sus alumnos y de la materia que enseña, está en condiciones de educar verdaderamente. La vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera, implica no solo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad; es una auténtica “vocación”, la de maestros apasionados por su tarea.

Por eso, estas palabras son para mis espejos, mis profesores:

“Hay personas mágicas. Te lo prometo, las he visto. Se encuentran escondidas por todos los rincones del planeta. Disfrazados de normales. Disimulando su especial forma de ser. Por eso, a veces, es tan difícil encontrarlas. Pero cuando las descubres ya no hay marcha atrás. No puedes deshacerte de su recuerdo. No se lo digas a nadie, pero dicen que su magia es tan fuerte que, si te toca una vez, lo hacen para siempre.”

Recordando aquella niña, si hoy me preguntan que soy (mi profesión) y si soy feliz, con toda mi voz, y desde lo más profundo de mi ser digo SOY DOCENTE, AMO SERLO Y NO LO CAMBIARÍA JAMÁS.

X.2.4. Transcripciones de audios grabados durante las entrevistas

X.2.4.1. Entrevista junto a Andrea Alegre

Realizada el 11/11/19

Transcripción a partir del interrogante: ¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, ¿qué agregarías, si lo deseas?

Andrea: Sí, principalmente lo que siempre, siempre me marcó, esto de querer estudiar, esto de la docencia, era principalmente en primaria, porque yo me cambiaba mucho de escuela, y me encontraba con innumerables docentes. Me encontraba con docentes que eran apasionadas, y docentes que ya eran grandes, tal vez estaban cansadas, no sé, pero... y además este cambio de contenidos que había, yo por ahí no entendía, no entendía lo que me enseñaban y ya está, me dejaban pasar o me trataban mal, me gritaban y yo me re frustraba con eso. Yo iba a mi casa y seguía practicando y seguía practicando para poder digamos, aprender. Pero esas docentes que me gritaban y que me hacían sentir mal me hicieron pensar... ¿Cuántos chicos van a estar viviendo lo mismo que yo, y que ellos no van a la casa y siguen practicando, dejan? Entonces yo dije, en ese momento, dije no, yo voy a ser la docente qué sí les va a explicar, y que sí va a tener paciencia y que sí va estar ahí y que sí va a buscar mil maneras de explicar. Entonces yo como que cuando era chiquita buscaba, por qué hace esto y por qué hace lo otro y por qué esto y por qué lo otro. Y yo decía, yo voy a ir y voy a cambiar eso. Y justamente llegué acá, y era como yo quería, por eso me encantó. Era así como yo quería realmente enseñar. Por eso más que nada esta pasión digamos.

Sandra: Sí, ahí está como el origen de la pasión...

Andrea: Claro, porque si bien yo lo tomaba como, yo lloraba cuando era chiquita, porque, por ejemplo, no sabía multiplicar, no entendía las tablas, encima yo me preguntaba el porqué de todo, y las maestras no me lo sabían explicar, algunas, otras se enojaban, me gritaban, me decían burra. Entonces yo agarraba y copiaba como lo había hecho mi compañera, que estaba bien, iba a mi casa y lo practicaba; por qué le salió así, por qué esto, por qué lo otro. Capaz que estaba todo el día. Llegaba de la escuela y era como un desafío que me tomaba. Y de ahí dije eso, no voy a ser así. Y yo también pensaba qué otros chicos estarán pensando lo mismo que yo, pero que no lo hacen. Es lo principal digamos, por lo que yo vine a estudiar esto.

Sandra: Perfecto, muchas gracias... Bueno... Y yendo al Profesorado, con esto que te comenté, que estas investigaciones tienen que ver con que las voces de ustedes nos ayudan a encontrar aquellos dispositivos que deberían permanecer en los Profesorados, porque los ayudan a ustedes a mantener la pasión y a hacer crecer la pasión también. Por eso la propuesta es realizar un recorrido retrospectivo del final de tu carrera hacia atrás.

Andrea: Sí, para mí, lo que tuve en cuarto fueron los ateneos. Porque ahí uno planificaba y tenías a disposición los docentes, que ellos venían y vos les contabas lo que tenías que decirles, y ellos te decían, no, mirá que así... Te guiaban, te guiaban. Y vos les preguntabas cualquier cosa y ellos te guiaban, te guiaban. Eso para mí fue fundamental. Si bien, en los años anteriores teníamos lo mismo, pero no tan personalizado, así como en cuarto, por ejemplo, era más como grupal, más tranqui digamos. En cambio, ahora es más personalizado y eso me encantó. Para mí fue de gran ayuda porque si vos le preguntabas algo, cualquier cosa, ellos te decían, no, mirá, fijate que es así o es asá, o... Eso para mí fue lo mejor. Y después, las tutorías cooperativas, me parecieron también significantes, porque bueno las docentes te explicaban qué era lo que ellos querían dar y vos tenías la libertad de darlo como nos enseñaron. Y eso

también te daban. Y bueno y después vos se los mostrabas, ellas te planteaban sus inquietudes, pero por lo general estaban maravilladas, no decían nada. Y bueno, también ver como ellas se manejaban durante la clase, también, las observaciones. Las observaciones también super significativas porque vos ibas y mirabas y veías como eran los chicos y qué era lo que iban a necesitar en tal actividad, sus fortalezas y debilidades veíamos. Eso de la observación, me gustaba muchísimo..., y a partir de ahí uno planificaba. Uno decía, ¿será que le va a gustar este juego?, pero como ya lo conocíamos le decíamos, sí le va a gustar, y ahí ya... O, cómo le explicamos tal cosa, porque por ahí nosotros veíamos que la docente le explicaba algo y la mayoría no entendía y entonces nosotros decíamos vamos a tratar de explicarlo así, vamos a tratar de hacer así, o con power point capaz que funciona mejor, con imágenes. En cambio, la diferencia es que ahora uno va a trabajar no se...

Sandra: Entonces vas recuperando los ateneos, las tutorías cooperativas, las observaciones, ahí para ayudar a los niños...

Andrea: Sí, sí también... Después, que más... Otros años, bueno, que trabajábamos en grupos. Eso también estaba bueno porque si bien por ahí uno tenía vergüenza o no se animaba, pero siempre estaba tu otra compañera que era más chispita y ella te daba, como "Ah, mirá", te daba ánimos, digamos. O, por ahí, vos veías como ella enfrentaba una situación, y vos decías, ah, mirá que bien que lo enfrentó, y así. O tenías alguna duda, y le preguntabas a ella, lo charlabas con ella, eso también. Éramos bastante en el grupo, grupos de cuatro.

Sandra: Los trabajos en grupos en los diferentes años...

Andrea: Claro...

Sandra: Bueno... No sé si recordás algo más...

Andrea: Por ahora...

Sandra: Además de los que ya mencionaste, que son...

Andrea: Los diarios...

Sandra: ¿Podrías decir alguna diferencia entre uno y otro? ¿Por qué uno te ayudó, y por qué el otro?

Andrea: Eh... El diario del quehacer pedagógico, fue más como personal para mí. Me gustó mucho porque uno pone en práctica lo que va..., la teoría digamos, lo que va aprendiendo. Porque por ahí uno dice, nada que ver en la práctica, pero en realidad no, lo estás haciendo funcionar, la teoría en la práctica. Yo cuando me lo presentaron así en primer año, fue que era solamente sentimientos y contar lo que pasó. Y en segundo, cuando usted vino y dijo que entrelazar, yo dije que voy a hacer acá, pero después dije, haber, me senté, y ahí fue cuando dije, ah mirá. Estaba poniendo en práctica la mayoría de las cosas que nos habían enseñado, así que ese para mí era más personal, y el diario de la pareja pedagógica, más que nada, a mí me ayudó como a saber trabajar cooperativamente con mis compañeras, y además de eso ver las prácticas desde diferentes puntos de vista, porque por ahí yo rescato algunas cosas y mi compañera rescata otra que yo no vi.

Sandra: Perfecto (mientras escribo) ... Gracias por darme tiempo para escribir... Bueno, y corazón ya en los anteriores dispositivos habías marcado también el portafolio.

Andrea: Sí. El portafolio yo lo consideré muy importante porque fue un desafío gigante, y a la vez te enseña ese material que nosotros utilizamos, lo volvemos a utilizar. Uno dice, cómo, qué voy a utilizar

esto, pero sí. Porque cuando a uno lo llaman para un reemplazo y dice, qué llevo; y mirá si me preguntan de esto, y mirá si tengo que dar esto y si tengo que dar lo otro, ya “casas” las cosas del portafolio o llevás el portafolio también.

Sandra: Eso te iba a decir, en tus reemplazos, en los que manifestaste, ¿pudiste llevar el portafolio?

Andrea: No... Porque...

Sandra: Porque a lo mejor vos llegaste, y a lo mejor tenían otra cosa prevista, pero ¿sí lo consideraste cuando...?

Andrea: Sí, llevé algunos materiales de mi portafolio, porque seleccioné así por arriba. Sí, lo he utilizado, lo he utilizado, pero muy poquito. Pero me sirvió muchísimo porque además también ahí teníamos que poner nuestra verdadera pasión. Ahí era todo.

Sandra: Bueno Corazón, y la pregunta que se me ocurre ahora, si vos tendrías que proponer algo que aún no existe en el profesorado, algún dispositivo que no te hemos brindado y vos podés decir desde tu experiencia, ah, si hubiera estado esto, nos hubiera ayudado. ¿Se te ocurre algo? Si no se te ocurre ahora... Si en algún momento se te ocurre, de decir, bueno esto no estuvo presente y ahora en mis reemplazos que estoy trabajando me doy cuenta que hubiera sido necesario...

Andrea: La verdad no se me ocurre nada ahora... Siempre lo pienso, pero no se me ocurre nada. Lo único sí que, por ahí, faltó o me falta a mí, es el tema de algunas normativas así de la escuela, eso que por ahí me dicen, tenés que hacer esto, o no sabías que... No... No sabía nada... Igual he escuchado a muchas de mis compañeras que también dicen eso, pero se aprende en la marcha.

Sandra: Sí, sí, sí... Y por eso en esta charla... vamos a aprender mucho todos... Sí, sí, sí... Es cierto... Es cierto... Sí, buenísimo...

Andrea: Pero siempre hay una docente que se sienta al lado tuyo y te explica cómo es...

Sandra: Generosa...

Andrea: Pero con respecto a eso es lo único, porque lo demás, no tengo ninguna queja (risas). La verdad que para mí fue, fue una experiencia muy rica.

Sandra: Bueno Corazón. Algo que sientas decir, así que no te he preguntado y vos...

Andrea: No sé, que por ahí cuando me recibí decía ay que no aguantó más, quiero recibirme, quiero recibirme, y ahora miro y digo, ah... mirá cuando iba... (risas...). A uno por ahí le agarra nostalgia (risas). Yo por ahí estoy en los grupos y veo que bajan de los grupos de internet... y digo, ah mirá cuando yo iba. Y eso...

Sandra: (risas) Quien te dice que algún día no trabajás acá en el Profesorado...

Andrea: Ah sí... Quien dice... (risas)

Sandra: Cuando tengas la antigüedad y te puedas anotar, por ahí somos compañeras de trabajo (risas).

Andrea: Sí... (risas)... Y eso más que nada...

Sandra: Bueno Andrea, gracias por un montón de cosas, por esto, por haberte brindado a todos estos instrumentos de investigación, por la paciencia que me tenés a mi como investigadora, que estoy también aprendiendo (Mientras Andrea, dice mientras sea para aprender no hay problema), y por la alumna que fuiste, porque ustedes como alumnos nos ayudan a nosotros, a los profes en nuestro crecimiento, así que muchísimas gracias.

Andrea: Gracias a vos por hacerme parte de tu estudio.

X.2.4.2. Entrevista junto a Analía Cevilán

Realizada el 13/11/19

Transcripción a partir del interrogante: ¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, ¿qué agregarías, si lo deseas?

Analía: Bueno, como respuesta a la primera pregunta, me gustaría retomar esto del acompañamiento docente que se tiene acá, dentro de la institución. Considero que es de gran importancia ese acompañamiento que nos brindan, es como que nos trazan un puente y nos estiran la mano, está en nosotros sostenerla o no. Creo que si decidimos sostenerla es como que nos estamos comprometiendo con la carrera que decidimos estudiar y nos estamos comprometiendo al fin de la carrera en sí, porque sabemos para qué estamos estudiando. Creo que eso es muy importante porque es difícil caminar solo, creo que es mucho más fácil es caminar acompañado y durante lo que fue mi carrera siempre caminé acompañada, nunca caminé sola. Entonces, eso también me ayudó, me fortaleció y me permitió poder expresarme hoy como me estoy expresando, porque si vamos al caso años anteriores a mí me costaba mucho el tema de dialogar, de decir lo que pienso, o de expresarme, básicamente de expresarme. Hoy sin embargo ese miedo lo estoy trabajando, y voy avanzando supongo. Así que considero que eso es sumamente importante, y otras cosas es el diario del quehacer pedagógico, como un dispositivo donde aprendemos diariamente, porque si yo me pongo a leer mi diario hoy y vuelvo a las primeras páginas, o sea, yo digo, quien lo escribió, porque no fui yo, pero es porque fui creciendo, fui creciendo en teoría, fui creciendo en práctica y me demostré a mí misma, sí puedo, que puedo lograrlo y que puedo hacer más y que puedo llegar a más. Creo que esto de volver a la propia escritura, a la propia..., a esos pensamientos que uno tenía y ver el avance, ver la transformación que uno tiene como persona es muy importante, y eso te incentiva para seguir creciendo y para seguir transformando ese pensamiento, así que, creo que eso es.

Sandra: Bueno, eso es lo que focalizás y destacás especialmente.

Analía: Sí... La transformación de uno mismo. Creo que empieza todo desde ahí. Si yo no me transformo no puedo pretender que el que tengo en frente se transforme. Por lo menos intentar de transmitir esa pasión o de transmitir esas ganas de superarse. Yo por ejemplo ahora tengo un grupo de alumnos que tienen mucho miedo de expresarse y yo me siento muy identificada con ellos, entonces yo los incentivo que, a pesar de equivocarse, que ellos se animen, se animen a hablar, se animen a decir lo que piensan y que es una forma de aprender, que no está mal. Creo que es algo que a mí no me lo dijeron en su momento, entonces creo necesario poder incentivarlos y decirles que a partir del error se aprende. Que no es un error que te marca y decís no, yo no sé nada o soy incapaz. Entonces, creo que en la educación hoy que yo estoy brindando, si bien trato de seguir formándome, lo traigo de lo que yo no tuve. Trato de mirar ahí, yo qué no tuve, que no me dijeron, entonces trato de transmitir todo lo contrario.

Sandra: Así que, de alguna manera, a ver si me expreso adecuadamente de acuerdo a lo que manifestaste, haciendo una síntesis. En esta transformación de uno mismo destacás el acompañamiento, este tender la mano, para poder superar esos miedos, y te parece que ese dispositivo de escritura es relevante para poder mirarte a vos misma, y es como que tiene un sentido muy importante en esa transformación.

Analía: Sí, es que, si yo no me miro y no me autocritico, quién lo va a hacer. Si no lo hiciera mi profesión no tendría sentido, yo creo. Si yo no me autocritico, no tendría que estar en frente de un aula.

Sandra: Entonces destacás como grandes ejes, el acompañamiento y la escritura. ¿Encontrás en algunos otros dispositivos esto de sentirte acompañada y espacio de escritura para la transformación, además de lo que ya manifestaste hasta ahora, yendo de cuarto hasta primero, para atrás, retrospectivo, así que te aparece en tu recuerdo? ¿O algún otro dispositivo que sientas que en esta transformación de vos misma

te fue importante? Pero déjate llevar por tus recuerdos, por lo que aparezca. (piensa Analía) ¿Llámeselo dispositivo a lo que vos sientas, o sea no te preocupes a ver si epistemológicamente esto será o no, a ver que yo creo que, en mi transformación, como vos... tomo tus palabras, además de lo que ya dijiste hasta ahora, aparecen así recuerdos, escenas, momentos clave que...?

Analía: Creo que las prácticas en sí. Las prácticas en sí cumplen un rol muy fundamental, ya sea lo anterior, lo de planificar, lo de pensar qué vas a presentar, qué dispositivo vas a utilizar... Tenés que tener en cuenta un montón de cosas. Pero creo que, a la hora de pararte en frente del aula, con todo eso que vos preparaste o tu grupo preparó, es muy fuerte también, porque te da la sensación de que estás haciendo algo ya, en medio de la carrera sin recibirte aún, pero ya estás haciendo algo, estás intentando un cambio. Creo que es eso, las prácticas.

Sandra: Las prácticas en sí...

Analía: Las prácticas dejan una experiencia... Te encontrás con otro mundo.

Sandra: Bueno... Ahí te encontrás con otro mundo. Y ese otro mundo, cómo lo ves, a ese otro mundo. ¿Qué diferencia hay con qué otro mundo?

Analía: Bien... Otro mundo más susceptible. Donde hay amor sin pedir nada a cambio. Ellos se te encariñan a penas te conocen. Si bien, o sea, parte de tu personalidad también el lazo que vos hacés con los chicos, pero creo que hay que cuidar. Un mundo que necesita protección. Y que muchas veces uno mismo se cuestiona. ¿Hasta dónde los puedo proteger, hasta donde puedo estar ahí, tendiéndole la mano para que no se suelte? Es... Es raro.

Sandra: Sí... ¿Hasta dónde, hasta cuándo?

Analía: ¿Hasta cuándo? Ah, sí, a mí me duele en el alma tener que dejar estos chicos si se me termina el reemplazo. Porque uno se encariña...

Sandra: Claro, claro, siempre siempre tuviste...

Analía: Sí... No sé por qué... Pero sí... Pero está eso de no saber, de esa incógnita de cómo hago, qué herramientas puedo utilizar. Porque también estamos ante una política educativa que muchas veces pone trabas. Entonces no sabemos si tomar de eso, si va a estar bien, si va a estar mal. El hecho de que a nosotras acá nos hayan enseñado a arriesgarnos también. Pero muchas veces que estamos nos faltan las agallas, nos falta el valor y no sabemos si tirarnos a la piletta o que hacer. Es una lucha diaria con uno mismo digamos. Yo lo paso así.

Sandra: Claro... Bien... Muchas gracias a vos...

Analía: A vos... Me hace llorar...

Sandra: Y gracias por tu emoción, porque la verdad también a mí me emociona mucho este trabajo que estoy haciendo, todo el tiempo, los autores que leo, cuando armo los interrogantes, las escrituras, las reescrituras, estoy atravesada también por emociones, así que bueno, de alma, muchísimas gracias.

Analía: A vos, gracias por tenerme en cuenta.

X.2.4.3. Entrevista junto a Giuliana Lazzarini

Realizada el 17/12/19

Transcripción a partir del interrogante: ¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, ¿qué agregarías, si lo deseas?

Giuliana: Bueno, agregar... La última parte, acá donde puse lo de nuestra tarea de educar, o sea sacar de adentro de cada ser humano lo mejor, de estas nuevas infancias que estamos viviendo constantemente, que no eran las nuestras de antes, que tenemos que nosotros amoldarnos cada vez más a los niños como son ahora. Que es una tarea constante, diaria, todos los días estamos viendo algo nuevo en los chicos, teniendo que buscar estrategias de como poder llegarles de la mejor manera, afrontarlo. Eso es algo que tenemos que comprometernos siempre, porque si no me di cuenta que no podés crear ese vínculo con los niños y no te escuchan si vos no estás dispuesto a escucharlos a ellos, y las cosas las que tienen que compartirte. Eso es algo que aprendí ahora, en las prácticas también pero ahora con el contacto más prolongado es como te das más cuenta de esto importantísimo.

Sandra: Se enfatiza esto... La importancia de la escucha para poder justamente...

Giuliana: Sí, sí, te dicen incluso, seño con vos se puede hablar, te das cuenta con las personas con las que no entonces. Bueno, a mi me gusta darles ese espacio, aunque se pierda tiempo, pero quizás no lo tienen en otro lugar.

Sandra: Qué fuerte eso... Lo que compartiste recién...

Giuliana: Y muchas cosas te dicen y te das cuenta que con vos que están hace meses tienen mucha más confianza que con profesoras que hace años.

Sandra: Claro, claro.

Giuliana: Es por esto del espacio que vos les brindás, para que ellos puedan expresarse. Quizás sea eso.

Sandra: El espacio que uno brinda, entonces genera...

Giuliana: Y amparo también, un poco porque tienen problemas, todos tenemos problemas, los chicos también y quieren compartirlos, como todo.

Sandra: Fijate que traes la palabra amparo, que estuvo presente en (Giuli: en la autobiografía) tu autobiografía, y vos ahora a esta cuestión de escucharlos para que ellos puedan manifestarse lo considerás una experiencia de amparo.

Giuliana: Sí, si si si.

Sandra: Bueno Corazón. ¿Querés que pasemos al otro interrogante?

Giuliana: Bueno. Sí, eso era lo que necesitaba compartir.

Sandra: Necesitabas compartirlo. Bueno, el otro interrogante es, teniendo en cuenta que esta investigación, bueno apunta a cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación en los talleres de práctica, bueno te propongo si podrías compartir, además de lo ya manifestado en anteriores aportes que has realizado, qué dispositivos y qué características de los mismos

crees que tendrían que seguir manteniéndose en la formación docente inicial, ya que consideras que contribuyen a la construcción de la pasión por enseñar. Te propongo realizar un recorrido retrospectivo de tu historia en la formación docente inicial, desde el final de la carrera hasta el inicio de la misma, compartiendo los relatos de tu propia experiencia de vida que desees. Y esta reconstrucción retrospectiva incluiría tanto lo acontecido en el instituto por supuesto, como en experiencias (Giuli: en las prácticas) en escuelas asociadas y en espacios socio-comunitarios.

Giuliana: Bueno, eh... Los dispositivos... Bueno, el diario del quehacer, es imprescindible me parece, también estos, los otros dos que habíamos hecho, también, pero este más que nada es como el principal, digamos.

Sandra: ¿Querés destacar una vez más, o alguna otra característica de que por qué es tan primordial el diario?

Giuliana: Y, básicamente te deja esto de constatar tu práctica, con la teoría que estamos dando, que estuvimos, que estamos constantemente en contacto ahí. Eso, y para evaluarte a vos misma, también. Ver de qué manera podés ir progresando en tu quehacer diario, o sea, pensando en lo que vos hiciste, si estuvo bien, si podés mejorar, qué mantener, como puse acá (refiriéndose a su autobiografía), qué mantener y qué modificar para poder crecer.

Sandra: Para poder crecer...

Giuliana: Sí, y a ver mejor a los chicos obviamente. Después la bitácora, también, eso más en el nivel áulico.

Sandra: A nivel áulico, la bitácora...

Giuliana: Sí, para que los chicos puedan al final de cada clase, bueno recordar todo lo que hicieron y de esa forma como de afianzarlo, digamos, un poquito más, y que no se les vaya, como que pasó de largo, digamos. Así lo escriben y es fácil retomarlo en clases posteriores.

Sandra: Mirá vos, recuperás un dispositivo de escritura tanto para tu construcción, tu fortalecimiento y destacás un dispositivo de escritura para ayudar en el aprendizaje de (Giuli: de los chicos) los niños. Bueno, eso quería destacar.

Sandra: Bueno, bueno... Si querés recordar un poco, sí... El cuarto año, a ver si aparece alguna otra escena...

Giuliana: Eh... (piensa). En cuarto fue muy fuerte el uso de estos dispositivos, de bitácora y de diario, más que de otros años quizás.

Sandra: Más que en otros años... Vos lo viviste así, por más que estuvo presente en otros años...

Giuliana: Sí, fue con más fuerza en cuarto. O sea que progresivamente, cada año se usaba un poquito más digamos. Creo que al principio solo este cuaderno también (señalando el diario del quehacer pedagógico), y luego fuimos implementando los demás, o ¿eran dos al principio? En primero era uno, empezamos con este (señalando el diario del quehacer pedagógico) y después...

Sandra: Sí. Creo, claro en primer año realizaron el diario y en segundo año cuando comenzaron ya con...

Giuliana: Segundo año, en segundo año, de a poco fuimos agregando más dispositivos para reflexionar mejor.

Sandra: En tu encuesta también destacabas, haber... les diste mucha puntuación a las prácticas en equipos/grupos pedagógicos y prácticas en pareja pedagógica. ¿Recordás algo?

Giuliana: Sí... Porque pienso que está bueno eso de tener un compañero en el aula, está buenísimo ser dos y no uno, porque por ahí no, no podés, son muy demandantes algunos grupos y sola es complicado, por eso, lo pienso más que nada.

Sandra: Y más en esa instancia de formación donde uno está...

Giuliana: más que nada en las prácticas...

Sandra: construyendo...

Giuliana: Sí, y también después.

Sandra: Ah, qué bueno...

Sandra: Después sería genial, que sea un sueño cumplido.

Giuliana: En la escuela en Colonia Dolores hay un grupo que trabajan dos, porque están dos grupos juntos, segundo y tercero. Está Meli Villalba con otra profesora también. Trabajan en conjunto, y la he reemplazado a ella y a Edi, está bueno ser dos.

Sandra: Ah, qué bueno...

Giuliana: Porque si bien son poquitos chicos, pero son dos en el aula, es una ayuda.

Sandra: ¿Aunque sean poquitos chicos también lo considerás positivo?

Giuliana: Si sí sí, porque por ejemplo hay dos niñas que necesitan un poquito más de atención, y uno puede estar ahí con la nena, y otro enseñándole a tres, por ejemplo, ese sería un punto a favor de ser dos en el aula.

Sandra: Y siempre, de acuerdo a tus palabras, de alguna manera, de manera implícita aparece el amparo por la argumentación que estás dando del porqué de la pareja es para posibilitar un mejor acompañamiento en el aprendizaje. Es como que tu foco de atención está en esto de la ayuda y del amparo.

Giuliana: Sí, eso es una de mis preocupaciones principales.

Sandra: Bueno Corazón, muchas gracias por este espacio.

Giuliana: De nada.

Sandra: Si sentís algo que tenés ganas de decir, decilo...

Giuliana: No, creo que ya está.

Sandra: Está ya lo que necesitabas compartir ya está, así que bueno, te agradezco mucho y bueno, cuando avance más en este proceso, compartiré con vos todos estos avances.

Giuliana: Buenísimo, sí por favor.

Sandra: Así que muchas gracias.

Giuliana: De nada.

X.2.4.4. Entrevista junto a Nahir Andrada

Realizada el 20/12/19

Transcripción a partir del interrogante: ¿Qué retomarías de tu autobiografía en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien, ¿qué agregarías, si lo deseas?

Sandra: Bueno Nahir, después de compartir la lectura de la autobiografía en el día de tu cumple, de tu cumpleaños, y de estas lágrimas que te agradezco que estás compartiendo, como siempre que lo hacés con mucho amor en todos los momentos, bueno la pregunta es, si retomarías algo de tu autobiografía, que retomarías en relación a tu historia y la construcción de tu propia pasión por enseñar, o bien qué agregarías, si lo deseas.

Nahir: Bueno, tal vez en este momento, así con la emoción a flor de piel no me saldría nada para agregar, pero creo que tampoco es necesario porque creo que lo más importante lo puse, y realmente cuando arranqué además de miedo, ansiedad por el hecho no solo de volver a cursar y tener que estudiar y hacer esas cosas, era si realmente estaba preparada porque verla a mi mamá toda la vida, saber qué era ser docente, no sabía si yo estaba preparada para serlo, si realmente era, y fue así desde el primer día entré me sentí cobijada y realmente sentí que sí, que era mi lugar, y estoy tan feliz, porque a veces creo que las personas no encuentran su lugar, y realmente a mi me hizo muy feliz, no lo cambiaría por nada, lo volvería a elegir, y estoy feliz de ser docente, y creo que como lo dije en la autobiografía, parte de eso tuvo que ver con la formación no solo de ustedes como profesores, de excelentes profesores, sino también por la calidad humana de ustedes. Como dije, a veces no me quedaba otra que traerla a mi hija a cursar, y nunca lo sentí como una carga ni de parte de ella ni de ustedes porque era parte del grupo cuando venía, y eso creo que habla mucho como dice esa última frase que ser buen docente no solo involucra la trayectoria intelectual, sino también las emociones y creo que los niños de hoy es algo de lo que más necesitan, ese amor, ese amor no solo por enseñar y aprender, sino hacia ellos, que sientan el amor de la seño que viene, que son esas personitas tan importantes, que no quieran irse de la escuela, no solo, sí para aprender también, pero no solo para aprender sino por lo que ellos nos enseñan a nosotros, ese amor, yo creo que no hay otra profesión, por así decirlo, que te regale algo tan lindo como el amor de los niños o de cualquier alumno que tengas.

Sandra: Bueno, gracias Nahir, y enlazado a lo que estás compartiendo, destaqué al inicio cuando dijiste, me sentí cobijada, y luego hablaste del amor hacia los niños, y el amor que los niños nos regalan, yo ya en esas palabras encuentro como pistas relevantes de lo que nos estamos preguntando en esta investigación, y creo que ya hay pistas en relación a la segunda pregunta. Teniendo en cuenta que nos interesa investigar cómo se construye la pasión por enseñar, a partir de los dispositivos de formación de los talleres de práctica, te propongo si podrías compartir, además de lo ya manifestado en anteriores aportes que has realizado, qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose en la formación docente inicial, ya que considerarás que contribuyen a la construcción de la pasión por enseñar. Te propongo realizar un recorrido retrospectivo de tu historia en la formación docente inicial, desde el final de la carrera hasta el inicio de la misma, compartiendo los relatos de tu propia experiencia de vida que desees. La reconstrucción retrospectiva incluiría tanto lo que ha acontecido en el instituto, como experiencias en las escuelas asociadas y espacios socio-comunitarios. Qué dispositivos y qué características de los mismos crees que tendrían que seguir manteniéndose y por qué. Y bueno, una de las características que creo que ya las manifestaste, esto que tiene que ver con aquello que hace que los estudiantes se sientan cobijados y allí donde encuentran el amor. Pero bueno, no sé qué compartirías de esta segunda pregunta.

Nahir: Yo creo que eso fue muy importante, a mí me ha marcado mucho y por eso como lo digo, realmente fueron espejos en los que me siento reflejada y cuando pienso en que entro a un aula o pienso en los niños y digo, bueno, yo quiero ser como fueron conmigo mis profesores, quienes me formaron,

no solo mis docentes, por los que he pasado cuando realicé mi educación primaria y secundaria, sino creo que acá en el instituto realmente me vi muy reflejada, descubrí un montón de cosas que no sabía, y realmente quiero ser así, como mis profesores. Quiero cobijar a cada alumno que tenga, siempre y uno habla de niños porque por lo general cuando uno dice alumnos refiere a niños, pero teniendo en cuenta la experiencia ahora de que soy adscripta de que los chicos han hecho su residencia en la escuela para jóvenes y adultos, creo que fue algo maravilloso, creo que por eso las residencias es algo de lo que no debe perderse nunca, al contrario. La residencia, tal vez a veces por cuestiones que son ajenas a uno no se puede dar, pero también experimentar como casi sucedió la residencia en una escuela rural.

Sandra: O sea, en diferentes contextos....

Nahir: En diferentes contextos. Bueno, la verdad también que los plenarios son muy importantes. Son muy importantes no solo para mostrar a los demás que estamos preparados y de todo lo que somos capaces, sino para mostrarnos a nosotros mismos y..., ir fortaleciéndonos con nuestros propios compañeros. Eso de que ustedes siempre nos recalcan en las clases de compartir experiencias, compartir ideas, como nos vamos fortaleciendo entre grupos yo creo que eso también hace a la pasión por ser docente sentirse acompañado, sentirse pares con los demás, y también es algo que ustedes nos han demostrado, cuando nos hemos ido del instituto ya recibidas, pero siempre con la puerta abierta para volver ante cualquier necesidad y la verdad que eso es lindo.

Bueno, los dispositivos de escritura, la verdad que, los tres dispositivos, el de reflexiones para el diálogo, el del quehacer pedagógico, bueno y el de observaciones que hacen no solo ustedes sino las docentes co-formadoras, también. Uno a veces no lo ve, hasta cuando está en cuarto, porque hacer el cuarto año la importancia que tiene esa escritura, esa narrativa. En primero dice, hay para qué escribir, o no le encuentra el significado, lo hace tal vez sin problema, pero no le encuentra un significado, y realmente es tan significativo. Después volver a releer esas escrituras, seguir fortaleciéndonos, yo creo que eso es algo tan importante, seguir fortaleciéndonos siempre, como siempre se dice nunca hay techo, eso de siempre seguir creciendo, y creo que seguir creciendo para nosotros también es demostrarnos amor a esos alumnos que vamos a tener, siempre buscando lo mejor para ellos, siempre.

Y bueno, tal vez algo que me gustaría sería, así como están los plenarios, tal vez que haya más encuentros entre los distintos cursos. He visto que ahora que estoy acá como adscripta, todas estas cuestiones que vos hiciste de los cuadernos de los nutrientes; estas actividades que tienen que hacer desde los plenarios me parece fantástico que tal vez cuando yo estaba no sucedía tanto, y como siempre has recalado y otros profes, como que en primero no nos damos cuenta, no entendemos, hasta que vamos creciendo, pero creo que tal vez también entonces sería como esta gran tribu de todo el instituto, que todos puedan compartir, (Sandra: Sí, que todos compartan...) sobre todo en primero he visto como que tienen muchos miedos o como que ven tal lejano llegar a cuarto, rendir su portafolio, y creo que también sería todo mucho más unido, con más amor, que sería algo que estaría muy bueno también implementar.

Sandra: Por ejemplo, recién a partir del año pasado comenzaron a escribir en sus cuadernos de nutrientes los aportes del plenario, y eso sería muy hermoso que lo compartan, como otras producciones. Ese es un gran sueño pendiente, ojalá que...

Nahir: Sí, la verdad que sería hermoso, sí, la verdad que sería hermoso. Bueno, después pensaba también en cuarto año cuando se hacen los encuentros con los docentes co-formadores, los docentes de ateneo y prácticas y (Sandra: las tutorías cooperativas) ..., todas las tutorías también creo que son muy importantes y que eso debería permanecer porque, bueno yo considero que formarnos permanentemente, escuchar a los demás desde su experiencia, que no tiene que ver mucho con la cantidad de años a veces, pero que todo sirve, todo lo que sea para crecer siempre. En pensar en mejorar por nuestros alumnos y demostrar ese amor que tenemos para ellos.

Sandra: Fíjate que lo que estás siempre resaltando, tiene que ver esto del encuentro con el otro. Destacaste en varias situaciones esto de somos tribu, y bueno de alguna manera lo que proponés tiene que ver con ese espíritu también.

Nahir: Si, así como lo planteaba en la autobiografía creo que, desde el amor, y sobre todo el amor desde los niños y hacia los niños, puede transformar el mundo. Entonces creo que como docentes somos una herramienta, por así decirlo, que puede empezar a hacer esos grandes cambios que creo que el mundo necesita. Ojalá se pueda.

Sandra: Bueno Nahir gracias por tu amor, por tu pasión, feliz cumpleaños, y bueno, si sentís compartir algo más libremente lo que quieras decir, apagamos la grabadora cuando vos quieras.

Nahir: No, la verdad que yo, más que agradecida, es algo que nunca me voy a cansar de decirlo, como lo dije, al instituto, a las personas que me formaron, pero sobre todo a vos porque siento una conexión especial, y realmente sos mi gran espejo en el que yo quiero verme reflejada siempre.

Sandra: Gracias Nahir, gracias, me agarra la vergüenza. Bueno Corazón, gracias a vos, por tu amor, tu pasión, por tanto, muchas gracias.

Nahir: No, gracias a vos...

X.2.5. Planificaciones anuales de Talleres de Práctica analizadas

X.2.5.1. Planificación anual del Taller de Práctica I

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 "REPÚBLICA DE MÉXICO"

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Profesora: Lodi Lucrecia

Ciclo Lectivo: 2015

Fundamentos:

En el primer Taller se espera que los estudiantes puedan llevar a cabo un análisis reflexivo de su propia construcción subjetiva en relación a la carrera elegida, a partir del abordaje de materiales teóricos, de recursos metodológicos y de programadas inserciones en lugares de trabajo. Teniendo en cuenta que las prácticas son producto de un complejo entramado en el que se ponen en juego tanto la propia historia como los procesos sociales e históricos, es necesario comprender los acontecimientos que posibilitaron la construcción de las prácticas docentes como una producción contextualizada.

Si bien los estudiantes ingresan a la carrera con un gran caudal de experiencias previas acerca de la docencia, el primer Taller de la práctica supone un momento inaugural, primigenio en sus aprendizajes acerca de ¿qué es lo específico de la tarea?, ¿cómo se constituyeron y cuáles son las actuales condiciones sociales, políticas y culturales de quienes trabajan en la docencia latinoamericana, argentina y santafesina?; ¿cómo se fueron construyendo las diversas metáforas acerca de la tarea: vocación, apóstol, oficio, profesional, trabajador a lo largo de la historia de la docencia argentina?; ¿cómo se fueron construyendo algunos mandatos culturales relacionados con el género, con las funciones de docente, madre, mujer?

Se trata del abordaje de la conformación subjetiva e histórica de la tarea de educar, de la recuperación de la historia social del trabajo docente en figuras de maestros/as, de la formación social de la docencia a través de experiencias escolares y de la cotidianidad escolar. Se apunta a que, desde la reflexión, los estudiantes puedan desandar procesos históricos sociales que impactan en la constitución subjetiva: la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género entre otras.

Además se intentará introducir a los estudiantes en la temática del juego tanto dentro como fuera de la escuela. El objetivo del taller es recuperar lo lúdico en la escuela primaria, principalmente en los espacios del recreo.

En síntesis, en el Taller de Práctica I se tenderá a recuperar el apasionamiento, el conocimiento, la cultura, el compromiso social, la esperanza y la creatividad en la tarea de enseñar.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:

Hacer docencia hoy: la constitución subjetiva y social del trabajo docente.

- La formación docente como trayecto, los momentos claves del mismo. La biografía escolar, los procesos de socialización profesional, la formación inicial, el desarrollo profesional.
- La dimensión subjetiva del trabajo docente: la propia historia, recorridos, trayectorias, itinerarios escolares. Figuras de profesores/as y docentes memorables a nivel personal. El valor de la transmisión simbólica. Las experiencias de formación.

Las prácticas como construcciones sociales:

- La dimensión cultural de la función docente: los educadores como transmisores y recreadores de cultura.
- Prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas.
- Acercamiento a la multiplicidad de contextos en los que se lleva a cabo el trabajo docente.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas:

- La observación, la narrativa autobiográfica.
- La mirada etnográfica como dispositivo de comprensión de la totalidad.
- El juego dentro y fuera de la escuela: recuperar lo lúdico para rescatar la infancia. La importancia del juego en la escuela primaria: el juego en los recreos y el juego en el aula.

Régimen de asistencia y promoción:

El taller deberá ser cursado en condición de regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
 - Aprobar la presentación de todas las producciones individuales y/o grupales, con una calificación mínima de 3 (tres) según las condiciones establecidas en el programa o plan de cátedra. En el primer cuatrimestre los alumnos observarán la propuesta de Trengania realizada por los alumnos de 2° año del Profesorado, realizarán registros narrativos de dichas observaciones como así también registros fílmicos y fotográficos. Con la información recabada, elaborarán un informe donde se encuentre registrada y analizada la observación.
- En el segundo cuatrimestre, llevarán a cabo intervenciones en los recreos (Feriaventura) en distintas escuelas primarias de nuestra localidad. En esta oportunidad, la propuesta realizada será evaluada mediante exposiciones grupales el último día de clases.

Si el estudiante no alcanza la promoción, el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para recuperar aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. De no aprobarse, el alumno deberá recursar el taller.

Bibliografía:

- Freire, Paulo: "Cartas a quien pretende enseñar" Edit. Siglo Veintiuno

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao: "Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación". Edit. Aique
- Anijovich, Rebeca y otros: "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Edit. Paidós .
- Ministerio de Educación de la Nación: "Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la educación inicial".
- Revista Novedades Educativas: "El juego dentro y fuera de la escuela". N° 240/241. Diciembre 2010/Enero 2011
- Pavía, Víctor (coord.): "Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador". Edit. Novedades Educativas, Argentina, 2006.
- Jares, Xesús: "El placer de jugar juntos". Edit. San Pablo, Buenos Aires, 2010

X.2.5.2. Planificación anual del Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos en el aprendizaje

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 “REPÚBLICA DE MÉXICO” PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TALLER DE PRÁCTICA II

Se incluye en este espacio el

SEMINARIO: LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE.

(Plan Resolución 528/09)

Año 2016

Docente responsable:

. Prof. Equis, Sandra Inés.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller.

Incluido en el Taller: **SEMINARIO**

“LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE”

Carga horaria: se desarrollará dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica II, con una totalidad de 24 hs. cátedra.

Formato Curricular: Seminario.

FUNDAMENTACIÓN

La organización dinámica planteada en este espacio curricular apunta a generar **“PRÁCTICAS REFLEXIVAS”**, entendiendo a este y a cada tramo del trayecto, como favorecedor de **los procesos metacognitivos**, en cuanto a la reflexión que debe generarse en las diferentes fases de la enseñanza –pre-activa, inter-activa y post-activa-. Se plantea la construcción de saberes teóricos y prácticos propios de este espacio, y en articulación con otras unidades curriculares como Didáctica General, Lengua y su Didáctica I, como también involucrar saberes didácticos en relación al área Formación Ética y Ciudadana desde el mismo Taller.

La inserción, tanto en espacios escolares como también en entornos socio-comunitarios, se establece mediante “itinerarios de complejidad progresiva”, de esta manera se va generando a lo largo de la carrera una inserción paulatina que implica: observación participante, elaboración de planificaciones didácticas como **“breves itinerarios de acciones”** y desarrollo de las mismas, participación en diversas actividades institucionales, todo en coherencia al marco teórico internalizado en el Instituto Formador y las adaptaciones a cada contexto en base a las necesidades interinstitucionales.

Adherimos al planteamiento interpretativo según el cual los docentes construyen estructuras conceptuales que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos, es así como la lectura de la realidad social es necesaria en la reflexión generada en el proceso de construcción de propuestas didácticas. Entendemos a la enseñanza desde el paradigma crítico como práctica socialmente construida y contextualizada socio-históricamente, cargada de valores e intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan. En este sentido nos resulta relevante la postura de ELLIOT¹², según la cual toda práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. Es necesario que el práctico conozca y evalúe cada situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. Si los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren de acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre esas acciones y el conocimiento a partir de esas reflexiones es de fundamental importancia, en síntesis, lo que prevalece como permanente es **“LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y LA REFLEXIÓN SOBRE LAS REFLEXIONES EN ACCIÓN” (SHÖN, 1992).**

Dado que la reflexión supone una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero especialmente de movilización de capacidades intelectuales que permitan *“pensar sobre lo que se piensa”*, argumentar, buscar explicaciones y relaciones, una práctica reflexiva necesita de docentes capaces de llevar a cabo permanentes procesos metacognitivos sobre su propia práctica, es por todo esto que se ha incluido durante el cursado actividades generadoras de tales procesos, reconociendo entonces la importancia de la reflexión como condición necesaria, aunque no suficiente para la mejora de la práctica, asumiendo que se depositan en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo.

Fundamentamos la Práctica como una situación compleja en la que se logra una visión INTEGRAL a partir de las relaciones de los alumnos practicantes con la REALIDAD ESCOLAR, por lo que se proyecta un seguimiento personalizado y sistematizado de futuros/as docentes acompañándolos en el proceso de *“ser practicantes”*, otorgando orientaciones en la interpretación y reinterpretación de sus experiencias, fomentando y evaluando el análisis teórico para que continuamente puedan fundamentar los supuestos que explicitan *“saber por qué se hace lo que se hace”*.

Es relevante el énfasis en el *“seguimiento evaluativo”* como aspecto formativo, puesto que como *practicantes* se actúa de modo directo y real en la actividad profesional, situándose ante realidades concretas de las que deberán aprender para responder en esta instancia y en el futuro a las exigencias sociales. Por lo que es urgente formar docentes con la capacidad de analizar cada realidad, y elaborar mediante el conocimiento estratégico propuestas alternativas atendiendo a la diversidad.

¹² ELLIOT J.: “El cambio educativo desde la investigación acción”. Ed. Morata. Madrid, 1997.

El abordaje de la realidad educativa se realizará a través de los procedimientos propios de la investigación educativa. En parte del presente tramo, se tomará como punto de partida la observación e indagación sistemática de prácticas educativas reales, a partir de la construcción de categorías de análisis a partir de las herramientas conceptuales que nos acerquen a la comprensión de sus significados. Se prevé retomar saberes trabajados en Taller de Práctica I para, en un proceso espiralado, resignificarlos a la luz de las nuevas experiencias.

La inserción de futuros docentes en las escuelas destino como también, diferentes entornos comunitarios no escolares, estará dada en períodos considerados de “ITINERARIOS DE CONSTRUCCIÓN PAULATINA DE ACCIONES DIDÁCTICAS”, en los cuales contarán con el asesoramiento y acompañamiento desde el I.F.D. Se destaca que toda intervención docente adecuada no se genera espontáneamente, sino que se construye a partir de una lectura crítica, en permanente elaboración “con-otros” de las acciones que se realizan en el aula y que están fundamentadas en la teoría curricular que se comparte.

En la fundamentación inherente al Diseño Curricular Provincial inherente al nuevo plan 528/09 se explicita:

“En el segundo Taller se espera que los estudiantes se inserten plenamente en una experiencia socio-comunitaria, que les permita experimentar la educación en su dimensión de práctica social. Entendida ésta en términos de “praxis”, requiere tanto un compromiso con acciones concretas como con instancias de reflexión que habiliten a un retorno crítico a la acción, potenciando su sentido humanizante. Se tenderá a que se comprenda el quehacer educativo desde su perspectiva profundamente social, por lo que el concepto de diversidad socio-cultural atravesará el desarrollo del Taller.

También se llevarán a cabo inserciones en instituciones educativas, articulándolas con lo trabajado en Didáctica General y en las áreas específicas.

Se trata de que comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y comprometida individual y socialmente, en el que el trabajo áulico como espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, adquiera un lugar primordial, aunque no único, en una formación inicial que los habilita para ese desempeño.

En esa dirección, en el Taller de Práctica II se profundizarán algunos instrumentos que se comenzaron a trabajar en el Taller I (la observación, la narrativa y la entrevista) y se incluirán otros como el diario de clases, el portafolio, el análisis de documentos y dispositivos de sistematización y comunicación de las experiencias socio-comunitarias.

El trabajo con la observación de situaciones áulicas e institucionales cobrará un lugar importante, como así también el abordaje de materiales curriculares específicos. Se trabajará con simulaciones, análisis de casos, observaciones, construcciones de pequeños proyectos pedagógicos y de instrumentos posibles. Se iniciarán pequeñas experiencias de acompañamiento, colaborando en tareas tales como: preparación de actividades, coordinación de grupos, preparación de actos escolares,

participación en organismos internos de las escuelas, participación en reuniones, en salidas con los/as alumnos/as, en tareas administrativas, entre otras”¹³.

Cómo pensar hoy la enseñanza de quienes han elegido la carrera docente, especialmente en este tramo.

Acerca de las necesidades de los alumnos, Meirieu expresa como relevante: “*Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia.*”¹⁴ Teniendo en cuenta que Meirieu propone pensar la “**autonomía**” como principio regulador de la organización pedagógica, esta propuesta se acompaña de exigencias ligadas a la enseñanza, entre otras, la exigencia de “**crear “espacios de seguridad”** en los que un sujeto pueda atreverse a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo.”¹⁵ Nuestra tarea entonces desde la docencia, en todos los niveles del sistema educativo, involucrando por entendido el nivel de formación de maestros, es “*crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás*”¹⁶. (Meirieu, 1995). “ (...) Su tarea es instalar un espacio donde aprender y, en él, proponer objetos a los que el niño pueda aplicar su deseo de saber.”¹⁷

Es importante que posibilitemos estos “**espacios de seguridad**” desde la formación docente para quienes transitan esta carrera, puesto que al pensar en las nuevas infancias esta necesidad se privilegia en las aulas de los profesorados, a fin de que los “nuevos” maestros y maestras puedan posibilitar también “**espacios de seguridad**” (Meirieu, 2003), de “**amparo**” (Zelmanovich, 2003) en las futuras aulas para las infancias. A respecto, esta autora explicita: “*La pregunta que cabe formularnos es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que **encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.***”¹⁸ El desafío para formadores de formadores, sería entonces posibilitar/enseñar esta “dependencia recíproca”, “amparo entre adultos” pensando “dispositivos/espacios/modos” en las aulas de los profesorados.

¹³ Página 40 y 41.

¹⁴ Meirieu, Philippe (2003). **Frankenstein Educador**. Barcelona, Ed LAERTES, pág. 87. (El subrayado y resaltado se han incluido)

¹⁵ Ibidem, pág. 85.

¹⁶ Ibidem, pág. 84.

¹⁷ Ibidem, pág. 84.

¹⁸ Zelmanovich, Perla (2003). **Contra el desamparo**. En Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Inés Dussel; Silvia Finocchio. (comp.) F.C.E. Bs As, pág. 61. (El resaltado se ha incluido).

Prácticas en equipo.

Los futuros docentes de primero y segundo año desarrollan en el primer cuatrimestre de manera conjunta con diferentes roles prácticas dinamizadas desde el proyecto **LIBERALIBRO, construyendo entornos alfabetizadores**¹⁹, tanto en escuelas como en una institución destinada a la contención de niños y niñas en situación de riesgo y vulnerabilidad social (Lucecitas²⁰). Algunas problemáticas que entroncan el trabajo desde **LIBERALIBRO** son: ¿Cómo promover prácticas docentes que impliquen el servicio comunitario, sin dejar de ser principalmente pedagógicas? ¿Qué acciones podemos y debemos gestionar para garantizar a los niños su derecho a ser “ciudadanos de la cultura letrada”? Desde estos interrogantes nos proponemos implicar la práctica docente como práctica social al servicio de las necesidades comunitarias desde el profesionalismo pedagógico; atender ciertas problemáticas que involucran al “analfabetismo” desde saberes principalmente pedagógicos en ámbitos escolares y extraescolares; formar docentes con capacidad de observación y detección de necesidades contextuales para viabilizar propuestas curriculares pertinentes; forjar un ámbito en el que se construyan diálogos formativos, entre otros objetivos.

El cooperativismo es la lógica que envuelve el sentido del trabajo de los futuros docentes, tanto en la construcción del diseño de las planificaciones didácticas, como su implementación e instancias reflexivas. La misma lógica de trabajo de cada jornada se lleva a cabo en los diferentes espacios escolares como también en Lucecitas y el SIM (Servicio Interdisciplinario Municipal). Esto permite cotejar la propuesta en entornos formales como no formales, y así ir construyendo un perfil docente capaz de desempeñarse tanto en escuelas como en ámbitos comunitarios desde lo pedagógico, para a partir de la educación favorecer la transformación social. Y en lo cual el trabajo en equipo desde diferentes roles, perspectivas y miradas es primordial.

En el segundo cuatrimestre continúa la articulación con Didáctica General, Lengua y su Didáctica I (Prof. Patricia Torres), y la implicancia en el área de Formación Ética y Ciudadana desde el Taller. En **“Equipos pedagógicos”** se insertan en el primer ciclo de escuelas primarias. Al inicio de esta inserción realizan auxiliaturas, rol que les permite observar y recopilar información relevante a fin de diseñar e implementar **jornadas lúdicas** desde el Proyecto LIBERALIBRO. En estas instancias es primordial destacar el trabajo en torno a las habilidades cognitivas y cognitivo lingüísticas en cada propuesta didáctica, siendo relevantes los acuerdos realizados con las/os docentes co-formadoras/res, puesto que son quienes sostienen el proceso de enseñanza durante todo el período de inserción.

¹⁹ Coordinación por la Prof. Norma Patricia Torres (Profesora de Letras. Especialista en Investigación Educativa. Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura) y la Prof. Sandra Inés Equis (Psicopedagoga y Profesora en Ciencias de la Educación).

²⁰ Institución situada en la Ciudad de San Justo (Santa Fe)

¿En qué se favorece la formación docente con estas experiencias? Los futuros maestros aprenden a pensar en equipo, a cooperar para obtener buenos logros, a funcionar desde diferentes saberes, a tensionar diferencias para avanzar en acuerdos necesarios y seguir adelante por las infancias. A mirar un mismo recurso desde diferentes disciplinas, a pensar el aula como una puesta en escena donde la estética no debe ser descuidada, **a esforzarse por generar deseo de aprender desde el placer de llevar adelante una propuesta construida por ellos, sintiendo confianza en las decisiones tomadas, a confiar que ante cualquier imprevisto habrá un compañero solidario dispuesto a intervenir para que todo funcione.** A brindar el andamio que cada niño y niña necesita para producir, crear, pensar, leer, escribir... A mirar las infancias en diferentes contextos y tomar conciencia que nunca un niño, a pesar de las adversidades, pierde su capacidad de ser educado, de aprender. A ver que su función docente es valiosa tanto en la escuela como en cualquier entorno de la comunidad. A confiar en la literatura como puerta de entrada a mundos posibles, que despliega placer, creatividad y amparo. A ver como los niños aprenden desde diferentes niveles de alfabetización en una misma aula, y que pueden posibilitarse saberes desde esta diversidad respetada desde la propuesta didáctica. A entender que el placer de aprender depende del placer de enseñar. Y sin amparo mutuo todo esto no sería posible.

Los dispositivos relevantes de reflexión sobre la propia práctica son “el diario del quehacer pedagógico”, y “el cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja o equipo pedagógico”. Asimismo, la reflexión conjunta a partir de la socialización de la práctica, e instancias de consignas significativas para favorecer la construcción de la dialéctica teoría-práctica.

OBJETIVOS

- Comprender la enseñanza como práctica social, política y cultural.
- Retomar, resignificar y complejizar lo trabajado en el tramo anterior del Trayecto de la Práctica.
- Lograr acercar la teoría brindada en los diferentes espacios curriculares, con la práctica efectuada en las Escuelas Asociadas y entornos socio-comunitarios, entendiendo esta relación como “recíprocamente constitutiva”.
- Implementar instrumentos propios de la Investigación Educativa, al servicio de prácticas reales, generando procesos de comprensión y mejora en las aulas.
- Internalizar concepciones teóricas que permitan viabilizar las prácticas docentes ponderando los supuestos en torno a la alfabetización integral.
- Asumir de modo gradual las funciones propias del rol docente.
- Desarrollar la capacidad crítica a fin de analizar la compleja realidad en que se encontrará inserto.
- Optimizar la capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

- Construir marcos teóricos que permitan la comprensión de problemas pedagógicos emergentes en el campo educativo.
- Considerar las prácticas de enseñanza como acciones situadas y contextualizadas.
- Comprender a la realidad educativa como un todo dinámico, cambiante, complejo.
- Problematizar e hipotetizar sobre aspectos conocidos, no cuestionados, o considerados naturales, para renovar las rutinas instaladas en el aula, y generar intervenciones docentes que den lugar a la propuestas creativas y renovadas.
- Asumir perspectivas de análisis teóricos y prácticos sobre la actuación en las distintas instancias formativas.
- Diseñar y desarrollar planificaciones didácticas estratégicas.
- Favorecer los procesos de aprendizajes de los niños implicados en sus prácticas.
- Realizar análisis de producciones de alumnos (escritos, expresiones orales...) desde supuestos teóricos, a fin de tomar decisiones que permitan decidir intervenciones para favorecer la alfabetización integral.
- Reflexionar sobre la propia práctica de manera individual, cooperativa y dialógica.
- Ampliar la mirada acerca de las infancias y sus posibilidades de aprendizaje, especialmente en entornos desprotegidos socialmente.
- Proponer “formatos” de enseñanza que posibiliten procesos de aprendizaje, no sujetos al acompañamiento familiar en lo escolar.
- Realizar vínculos significativos entre la teoría y la práctica de manera dialéctica, a partir de la reflexión en diferentes dispositivos e instancias.

CONTENIDOS

Ejes de enseñanza.

- . La enseñanza en aulas heterogéneas: de la homogeneidad a la atención a la diversidad. Múltiples sujetos y prácticas.
- . El aula como espacio de trabajo pedagógico, social, cultural y epistemológico. La complejidad del aula y de otros contextos educativos. El respeto por las diferencias, la búsqueda de la igualdad de oportunidades.
- . Planificaciones de aula.
- . El ámbito de las prácticas educativas más allá de la escuela: el barrio, sus instituciones, bibliotecas, centros culturales, clubes, centros comunitarios, otros, como espacios educativos.
- . Identificación de acciones y proyectos socio-comunitarios, en los cuales se articulan diversidad de organismos, entre estos, la escuela.
- . El conocimiento del medio, su importancia para las adecuaciones curriculares.

- . La planificación de las intervenciones pedagógicas. Los proyectos áulicos, las unidades de trabajo, la organización de las intervenciones pedagógicas. Las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades. Posibilidades y riesgos.
- . Materiales curriculares: normativa curricular, propuestas editoriales, construcciones a cargo del docente.
- . Las formas básicas de enseñar y la metacognición en la enseñanza.
- . La enseñanza para el aprendizaje dialógico y cooperativo.
- . La alfabetización integral desde lo lúdico. Macro-habilidades, habilidades cognitivas y cognitivo lingüísticas.
- . Saberes y estrategias del área de Formación Ética y Ciudadana.
- . La narrativa en la tarea docente.
- . La reflexión sobre la práctica.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas

- La observación, el registro de las experiencias, el portafolio, el análisis de documentos.
- El diario de clase como recurso reflexivo: de investigación, socialización y modificación de las prácticas.
- El cuaderno de análisis reflexivo de la práctica en equipo, para el aprendizaje del diálogo en la tarea docente.
- La sistematización de experiencias socio-educativas: aportes teórico-metodológicos. Narrativas e informes.

MODALIDAD DE TRABAJO


En el I.F.D.:

- Planteo de preguntas problematizadoras.
- Abordaje teórico desde análisis de lecturas.
- Identificación y análisis de distintas problemáticas, desde fundamentos teóricos.
- Formulación de problemas y de explicaciones provisionales.
- Búsqueda y selección de información acerca de los contenidos propios del espacio.
- Interpretación de la información recolectada.
- Reflexión acerca de los modelos didácticos que se sustentan en distintas propuestas áulicas propias o ajenas.
- Planteo de propuestas didácticas alternativas superadoras.
- Acompañamiento en el diseño y desarrollo de propuestas didácticas en articulación con otros espacios institucionales.


- Intervenciones en los Plenarios de Práctica (Coordinado por alumnos/as en situación de residencia).

En escuelas primarias y entornos no escolares:

**Primer
cuatrimestre**



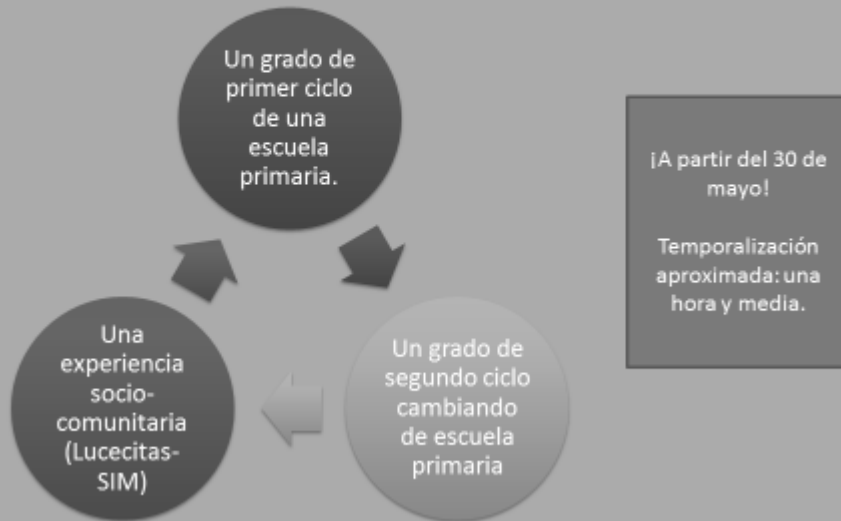
**LIBERALIBRO. Construyendo entornos
alfabetizadores...**




**TRAVESÍAS LITERARIAS EN
TERRITORIOS DE AMPARO**
Construcción de itinerarios lúdico-
literarios en entornos de cuidado
mutuo y fortalecimiento de la
ciudadanía.

<p>Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" Profesorado de Educación Primaria</p>	<p><u>Unidades Curriculares:</u> Taller de Práctica II (Prof. Sandra Inés Equis) y Lengua y su Didáctica I (Mag. Norma Patricia Torres)</p>	<p><u>Guía de viaje:</u> Para la creación de "travesías literarias en territorios de amparo".</p>	<p><u>Áreas integradas del nivel primario:</u> Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana</p>
--	---	---	--


¿Dónde, cuándo, quienes y con quienes iremos/construiremos nuestro viaje, este primer cuatrimestre?



Segundo Cuatrimestre



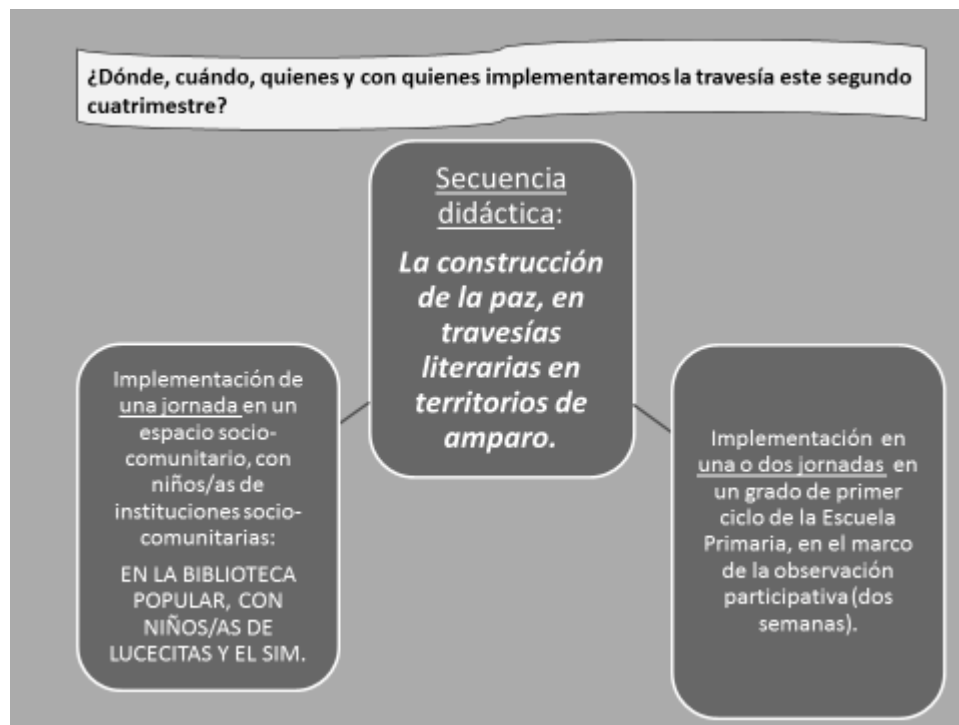
LIBERALIBRO. Construyendo entornos alfabetizadores...



LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ, EN TRAVESÍAS LITERARIAS EN TERRITORIOS DE AMPARO

Construcción de itinerarios lúdico-literarios en entornos de cuidado mutuo y fortalecimiento de la ciudadanía.

<p>Escuela Normal Superior N° 31 "República de México"</p> <p>Profesorado de Educación Primaria</p>	<p><u>Unidades Curriculares:</u></p> <p>Taller de Práctica II (Prof. Sandra Inés Equis) y Lengua y su Didáctica I (Mag. Norma Patricia Torres)</p>	<p><u>Guía:</u></p> <p>Para la creación de <i>"La construcción de la paz, en travesías literarias en territorios de amparo"</i>.</p>	<p><u>Áreas integradas del nivel primario:</u></p> <p>Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana</p>
---	--	--	---

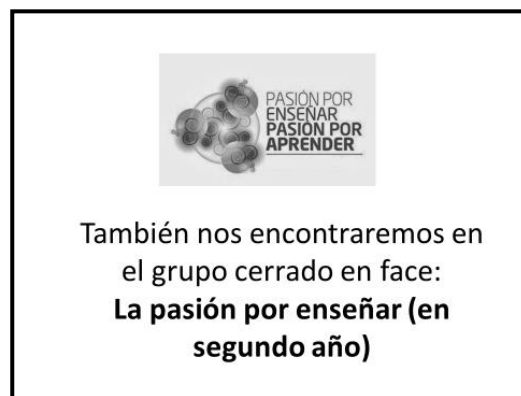


Las acciones en los diferentes entornos se explicitan en la “CARPETA DE PRÁCTICAS”, la cual involucra las planificaciones didácticas.

Otros dispositivos:

- . Cuaderno de apreciaciones de docentes co-formadoras.
- . Diario del quehacer pedagógico.
- . Cuaderno de “reflexiones cooperativas sobre la práctica de la pareja pedagógica o equipo”.

Como dispositivo de comunicación, se dinamiza el grupo cerrado en Face “**La pasión por enseñar en segundo año**”, como espacio para compartir e intercambiar informaciones significativas para favorecer la dinámica de trabajo.



EVALUACIÓN

La inserción en las escuelas asociadas y entornos no escolares, se evaluará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Presentación personal, vocabulario y actitudes interpersonales (puntualidad, continuo respeto, etc.).
- Carpeta de práctica: formalidad: caligrafía, ortografía, redacción, coherencia textual, prolijidad general. Propuestas didácticas adecuadas. Cumplimiento en los plazos de entrega.
- Desarrollo de propuestas didácticas: desempeño personal y profesional, creatividad, soltura, léxico y pronunciación acorde al nivel, riqueza de vocabulario, caligrafía en la pizarra, recursos empleados...
- Capacidad de organización de la dinámica grupal y relación afectiva con los alumnos.
- Aprendizaje del grupo de alumnos.
- Inserción institucional: relación con los demás actores institucionales y comunidad educativa en general.

En el segundo cuatrimestre las/los docentes co-formadores realizarán **apreciaciones** en el cuaderno organizado para tal fin. Dando a cada practicante los señalamientos correspondientes, a fin de no afianzar conductas inapropiadas dejando el registro correspondiente.

- Presentación personal formal.
- Discurso respetuoso y coherente.
- Actitud participativa.
- Implicancia con los alumnos y sus procesos de aprendizaje.
- Prudencia y discreción acorde al rol.
- Relación afectiva-cognitiva adecuada con el docente-guía y otros actores institucionales.
- Recepción adecuada de la experticia docente.
- Capacidad de proyectar adecuados planteos didácticos y su consecuente desarrollo.
- Extensión responsable hacia la comunidad educativa desde el rol.
- Cumplimiento de todas las instancias reglamentarias y las explicitadas en los recursos organizativos.
- Disposición de apertura ante los señalamientos, devoluciones y decisiones de las autoridades implicadas en el proceso de práctica.

La evaluación de la práctica implica la articulación de acciones intra e interinstitucionales, en este marco los alumnos irán construyendo y evidenciando las competencias esperadas, siendo la carpeta de práctica un documento de suma importancia puesto que allí constan las producciones didácticas elaboradas.

Las observaciones/acompañamiento en las escuelas asociadas y entornos no escolares, darán cuenta del desempeño práctico: “*instancia didáctica de desarrollo*”.

Se valorarán los recursos organizativos mencionados en la presente agenda, como también se considerarán los emergentes a partir de los encuentros con docentes guías y los profesores de área. La interrogación dirigida también es considerada un instrumento adecuado para dar cuenta de los saberes docentes, siendo las exposiciones de las practicantes una importante modalidad evaluativa.

Se exponen a continuación las dos documentaciones vigentes:

RESOLUCIÓN N° 528/09

Los **Talleres de Práctica I, II, III, IV** y el **Ateneo**, deberán ser cursados con condición de alumno regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia a los encuentros previstos en el taller semanal.
 - Asistir al 100% del tiempo asignado en las escuelas asociadas.
- (...)

El Decreto N° 4200/15 “REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE MACRO”, expresa:

TÍTULO 6: DE LA EVALUACION DE LOS TALLERES DE PRÁCTICA DOCENTE

Art. 28: Serán requisitos de regularidad, aprobación y acreditación de los Talleres de Práctica Docente los siguientes:

- a) Cumplimentar con el 75 % de asistencia a las clases áulicas en el IES.
- b) Aprobar el 100% de las instancias de evaluación previstas por los Talleres de Práctica Docente.
- c) Asistir al 100% de las tareas asignadas en las instituciones asociadas.
- d) Aprobar una instancia final de integración determinada por cada IES en su REPI.

Art. 29: La Calificación final para la acreditación de los Talleres de Práctica docente será de 8 (ocho) puntos o más.

Art. 30: Las Residencias serán evaluadas en los siguientes aspectos, más los que acuerde cada IES en su REPI:

- a) Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas
- b) Asistencia a clases en el IES e instituciones asociadas
- c) Planificación de las tareas docentes y participación en otras actividades institucionales
- d) Diseño y desarrollo de las propuestas de intervención
- e) Preparación general y pedagógico-didáctica

f) Vínculos personales establecidos entre el/la estudiante con los demás actores implicados en la práctica

Art 31: Si el/la estudiante no alcanzare la promoción al finalizar el año, excepto en los Talleres de Práctica Docente donde se establezcan Residencias el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para que recupere aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. El/la estudiante que no aprobare en estos dos turnos posteriores a la cursada, deberá recurrar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo.

Art 32: El/la estudiante que no obtuviera la regularidad en los Talleres de Práctica Docente por inasistencia a las clases áulicas, perderá las actividades realizadas en la/s asociadas, debiendo recurrar todo el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo. El mismo criterio se aplicará si la situación ocurriese a la inversa.

Art. 33: Cuando la Residencia fuera suspendida y/o desaprobada por alguna de las causales planteadas en este Reglamento y otras que los IES consideren pertinentes en su REPI, podrán ser recursadas con la intervención y el acompañamiento del Consejo Institucional/Académico.

Art. 34: Son causas de prolongación (extensión) del período de prácticas docentes:

- a) Evidenciar dificultades en el momento pre-activo (planificaciones de unidades didácticas, clase y/o proyectos didácticos).
- b) Evidenciar dificultades en las intervenciones didácticas :(selección de estrategias de enseñanza generales y de las didácticas específicas), en la relación teoría-práctica y/o en el abordaje de situaciones problemáticas consideradas como esenciales para el desempeño docente.
- c) Haber manifestado problemas de salud o de índole personal debidamente justificados.

Art. 35: Son causas de suspensión o no aprobación de las prácticas docentes:

- a) No cumplimentar con las tareas inherentes a la práctica (asistencia, planificación de clases, participación en actividades escolares o extraescolares que designe la institución asociada)
- b) No haber superado las dificultades que dieron lugar a la prolongación del período de Práctica.
- c) Manifestar falencias y/o carencias de índole conceptual general y/o didáctico-disciplinar en el diseño y/o implementación de los diseños de intervención didáctica.
- d) Provocar o causar conflictos de convivencia en la/as institución/es ya sea detectadas por los/as Profesores de Taller, por la Dirección de dicha institución o por el/la co-formador/a.

Aclaración en relación al SEMINARIO LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE: La monografía será presentada y defendida en el período de exámenes.

BIBLIOGRAFÍA

• ACHILI Elena Libia, "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario", Artículo III, Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Julio 1990.

- ANIJOVICH, Rebeca y NORA, Silvia: “Estrategias de enseñanza”. Otra mirada al quehacer en el aula. Bs As, Ed. AIQUÉ, 2009. PÁGINA 110: SSobre características relevantes para el diseño de consignas.
- ANIJOVICH, Rebeca; CAPELLITTI Graciela; MORA Silvia y SABELLI María José: “Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”. Bs As, Ed. Paidós, 2009.
- ANIJOVICH, Rebeca (2014): “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad”. Bs As, Paidós. Capítulo 1: Aulas Heterogeneas y equidad. Capítulo 2. El Diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas.
- ATORRESI, Ana (2008), *Taller de Escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica*. (Texto extraído en el marco del curso de postgrado a distancia: Necesidades Educativas Especiales en Trastornos del Desarrollo. FLACSO. 2008)
- BERTONI A., POGGI M. y TEOBALDO M., Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Kapelusz. 1995.
- CANDIA María René, CALLEGARI Griselda y URCOLA Diana: “Sugerencias para realizar planificaciones didácticas”. En Revista NOVEDADES EDUCATIVAS: PLANIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA. Año 22- Nº 231. Marzo 2010. Argentina.
- CAMILLONI A., DAVINI M.C. y otros, Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires. 1997.
- CROLL P. : La observación sistemática en el aula. La Muralla. Madrid. 1995.
- DIKER Gabriela y TERIGI Flavio, “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.”, Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires, 1º edición, septiembre de 1997.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DAY, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DAY, Christopher y GU, Qing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- EDELSTEIN Gloria y CORIA Adela “Una propuesta teórico- metodológica para las prácticas docentes. Imágenes e imaginación, iniciación a la docencia”, Editorial Kapelusz.
- LESPADA, Juan Carlos (compilador), “Enseñar y aprender en comunidades socialmente desfavorecidas. Propuestas transformadoras para la acción docente. Mar del Plata, ISFD Almafuerde, 2007.
- MEIRIEU, Philippe: “Frankenstein educador”. Ed. Leartes S. A., Barcelona.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Escuelas en Transformación. 100 experiencias pedagógicas innovadoras. Buenos Aires. 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, “Documento de Apoyo Curricular: Acerca de la Evaluación”, Santa Fe, 1998.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE SANTA FE: “La transversalidad, la escuela y su compromiso con la comunidad”. Santa Fe, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE SANTA FE: “Articulación: un compromiso compartido”. Santa Fe, 1998.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE: LENGUA. Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización. Santa Fe 2003.**
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE: LENGUA. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS: conceptualizaciones, estrategias y materiales para el Proyecto Alfabetizador Institucional. Santa Fe 2006.**
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010). La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula. Buenos Aires.**
- MINNICK SANTA C. y ALVERMANN D. : “Una didáctica de las Ciencias”. Argentina, Ed AIQUE, 1991.
- **MOLINA SENA Cristina y DOMINGO MATEO María del Pilar: “El aprendizaje dialógico y cooperativo”. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula. Bs As, Ed Magisterio del Río de la Plata, 2005.**
- PORLÁN Rafael “Cambiar la escuela”, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- POZZO J. “Teorías Cognitivas del Aprendizaje”.
- SANCHEZ INIESTA Tomás, “Un lugar para soñar. Reflexiones para una escuela posible.”, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina, agosto de 2004.
- SANCHEZ INIESTA Tomás, “La construcción del enfoque globalizador a la enseñanza”, Editorial del Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina, 4º edición, enero de 1999.
- **SANJURJO Liliana y RODRIGUEZ Xulio, “Volver a pensar la clase”, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 1º edición, agosto 2003**
- SANTOS GUERRA M.A.: La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. Archidona (Málaga). 1993.
- ZELMANOVICH, Perla: “Contra el desamparo”. En “Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Inés Dussel y Silvia Finocchio (compiladoras) FCE, Buenos Aires, 2003.
- SPIEGEL A.: Docente protagonista: docente compositor. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 1999.
- STODOLSKY Susan “La importancia del contenido en la enseñanza”, Paidós, 1991

❖ Guía elaborada desde la cátedra para orientar la construcción de planificaciones didácticas. Prof. Sandra Inés Equis.

Sobre Narrativas:

- CAPOROSI, Alicia (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, Liliana –coord-. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens.

Se adjunta LA AGENDA ESPECÍFICA DEL SEMINARIO “LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE”.

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 “REPÚBLICA DE MÉXICO”
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Taller de Docencia II y Seminario “Lo grupal y los grupos en el aprendizaje”.

Año 2016

Prof. Sandra Equis

**SEMINARIO: LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE.
Orientaciones para su construcción.**

Lineamientos para la presentación de la monografía/seminario.

. Presentación en hoja A4, letra ARIAL 10, interlineado 1,5, margen superior 2 cm, margen inferior 2 cm, margen izquierdo 3 cm, margen derecho 1,5 cm, en carpeta, anillado o encuadernado.

Límite de páginas: 30 aproximadamente

. Presentación: grupal.

. Tener en cuenta las orientaciones de escritura de la guía del ingresante/estudiante.

PORTADA:

Luego:

**Escuela Normal Superior N°31
“República de México”
Profesorado de Educación Primaria.**

Espacio: SEMINARIO LO GRUPAL Y
LOS GRUPOS EN EL
AGRENDIZAJE, articulado e incluido
en el TALLER DE PRÁCTICA II.
Prof. Sandra Equis.

Monografía
Título “.....”

Alumno/a/s:
Lugar y fecha de entrega:

. ÍNDICE

. INTRODUCCIÓN: anticipación acerca del desarrollo de la monografía en los diferentes capítulos, explicitando el por qué de la temática, preguntas orientadoras, objetivos del trabajo...

. Luego se van presentando los diferentes CAPÍTULOS o APARTADOS, los cuales pueden incluir a su vez diferentes títulos. Se solicita al inicio de cada uno, escribir las palabras clave del mismo.

. CONCLUSIÓN: se expresan posibles respuestas a los interrogantes iniciales, síntesis de lo indagado, síntesis de posibles caminos, y pueden abrirse otros interrogantes.

. BIBLIOGRAFÍA y FUENTES DE CONSULTA (por orden alfabético)

(FIRMAR EL TRABAJO)

Criterios evaluativos:

En cuanto a la presentación escrita:

. Explicitación de los aportes teóricos inherentes a la temática seleccionada: claridad, pertinencia, suficiencia, coherencia y articulación.

- . Redacción esperable respetando las pautas formales monográficas (estructura, citas...) y del lenguaje escrito (construcción, puntuación, ortografía...), siguiendo las orientaciones de la guía del ingresante.
- . Lenguaje acorde a la especificidad teórica.
- . Pertinencia y suficiencia de las fuentes de información.
- . Apropiación de contenidos científicos.
- . Análisis reflexivos originales.
- . Desarrollo personal explicativo-expositivo original.

“El trabajo será evaluado a partir de la claridad conceptual, el uso de la bibliografía básica, el abordaje sintético de cuestiones relevantes, la consistencia interna del desarrollo personal y la cohesión y organización de los textos”.

En cuanto a la defensa oral:

Se implican los criterios anteriores desde la oralidad.

- . Organización del discurso que permita un claro entendimiento.
- . Capacidad en lo individual de la defensa de cualquier instancia sobre la que se interroga.

PARA LA DEFENSA ORAL PUEDEN PRESENTARSE SOPORTES COMO FILMINAS, LÁMINAS, PRESENTACIONES EN POWER POINT, ETC.

FUNDAMENTACIÓN

“Se espera que el Seminario aporte los marcos teóricos necesarios para la comprensión de los grupos, su conformación y sus complejas dinámicas, como así también que posibilite la construcción de dispositivos grupales que faciliten la intervención tanto en contextos escolares como en los socio-comunitarios. Tiene como propósito, además, que el estudiante comprenda los grupos de trabajo y de aprendizaje, los historice en su conformación, ya que visualizar los atravesamientos contextuales y subjetivos posibilita reconocer el valor formativo de los procesos grupales, aprovechar sus dinámicas internas y construir dispositivos de intervención que favorezcan la solidaridad y el reconocimiento del otro. La comprensión de los procesos grupales facilita el respeto por las diferencias, la capacidad para aceptar otros puntos de vista y negociar acuerdos y proyectos en común.

El trabajo en este Seminario promueve que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que además puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, utilizar y construir diversas técnicas, lo que les posibilitará también integrarse como miembros activos a los grupos de pares. Todo ello permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.

Se trabajará como Seminario en el que se profundizarán los aportes teóricos que favorecen la comprensión de lo grupal, se construirán dispositivos grupales de intervención, se realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales. Por lo que la aprobación del Seminario requerirá tanto de la participación activa y productiva en el mismo, como de la presentación y defensa del trabajo final. Tendrá una acreditación independiente del Taller de Práctica II, pero a la vez articulada con el mismo. La institución podrá decidir el momento del año y la periodicidad con la que se desarrollará, atendiendo a

la organización general del proyecto institucional, siempre y cuando se respete la cantidad de horas previstas”²¹.

Ejes temáticos, contenidos y bibliografía de abordaje.

Aclaración: El siguiente material puede reorganizarse en cada producción, según la impronta que cada grupo de trabajo decida otorgar a su monografía.

EJE TEMÁTICO: Comprensión de los procesos grupales y lo grupal en el campo pedagógico actual.

- . Los procesos grupales desde la Psicología Social (Pichón Riviere, 1965 aprox.).

Bibliografía:

- . Anijovich, Rebeca (2014): *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Bs As, Paidós. Capítulo 1: Aulas Heterogeneas y equidad. Capítulo 2. El Diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas.
- . García, Dora (2003). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Bs As, Ed. Espacio.
 - # Capítulo II. Innovaciones Pedagógicas. Títulos: El grupo; texto y contexto de enseñaje. Rol del coordinador de grupos.

EJE TEMÁTICO: La construcción de la convivencia.

- . La construcción de la convivencia a partir del respeto y reconocimiento hacia el otro.
- . Las normas para el cuidado de sí y de los demás. Leyes y reglas.
- . El trabajo en equipo desde la matriz solidaria y la participación democrática.
- . El conflicto y abordajes para la construcción de la paz.
- . Las habilidades para el diálogo.
- . La enseñanza del diálogo y el cooperativismo en la escuela.
- . Estrategias de participación y abordaje de conflictos: asamblea y mediación.

Bibliografía:

- . Martinez, Miguel y Puig, María José -coordinadores-.(1999). *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Ed. GRAO.
 - Capítulo: MÉTODOS DE EDUCACIÓN MORAL
 - # Título: Resolución de conflictos. Rafael Grasa.
 - # Título: Algunas pautas para aplicar el análisis a la tarea de mediación en el ámbito educativo. Rafael Grasa.

²¹ Ministerio de Educación de Santa Fe. Diseño Curricular Jurisdiccional de Formación Docente: Profesorado de Educación Primaria. Página 46. Santa Fe.

Título: Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Hector Salinas y Josep María Puig.

. Ministerio de Educación de la Nación (2010). "La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula". Buenos Aires.

MARCO CONCEPTUAL (pp.9-24)

. Molina Sena Cristina y Domingo Mateo María del Pilar (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Bs As, Ed Magisterio del Río de la Plata.

Capítulo 3: El aprendizaje dialógico y cooperativo: una forma diferente de abordar la experiencia educativa.

. Osorio, Fernando (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Bs As, Ed. Noveduc.

.Steindl, Nora (2010): *Tutoría y prevención de situaciones de violencia. Intervenciones y prácticas de ciudadanía*. Bs As, Ed. Noveduc.

Capítulo 8: La asamblea.

EJE TEMÁTICO: Dimensión Técnica para favorecer los procesos grupales.

. *Aproximación al conocimiento de técnicas clásicas para favorecer los procesos grupales, a fin de dinamizar su implementación desde una perspectiva estratégica y constructivista.*

Bibliografía:

- Aguilar, María José: *Cómo animar un grupo*. Bs As, ed. Kapelusz, 1992.

- Material disponible en Internet sobre "Técnicas Grupales".

En el cuerpo del seminario es especialmente importante ir espiralando análisis desde el presente material en relación a las experiencias vivenciadas en escuelas primarias e instituciones socio-comunitarias, en instancias del Taller de Práctica II. Para esto se ha compartido el material sobre narrativas pedagógicas:

. Sanjurjo Liliana –coord- (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Homo Sapiens. Capítulo: La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Por Alicia Caporossi.

Además, se otorga como material relevante de consulta:

. Amstutz Jorgelina, Mazzarantani Elda y Paillet Marta (2003). *Pedagogía de la Paz. Construir la Convivencia manejando adecuadamente los conflictos*. Fundación Bica.

X.2.5.3. Planificación anual del Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 “REPÚBLICA DE MÉXICO” PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Taller de Práctica III (Plan Resolución 528/09)
Incluido en el Taller: Seminario “Las
Instituciones Educativas”.
Año 2017

Docentes responsables:

- . Prof. Equis, Sandra Inés.
- . Prof. Monteagudo, Carolina.

Carga horaria semanal en IFD: 4 horas.

FUNDAMENTACIÓN

Es relevante explicitar los fundamentos expuestos en Diseño Curricular para la Formación Docente, del Profesorado de Educación Primaria (Ministerio de Educación de Santa Fe; 2009: pp. 46-47), en relación a este espacio: *“En este Taller se intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y socio-político. La articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atravesarán los contenidos y experiencias que se Profesorado de Educación Primaria desarrollen en el Taller. Se espera que los estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo todas las tareas que ello supone. Se llevarán a cabo, además, ejercicios de análisis del contexto y de las instituciones, que posibiliten la deconstrucción de prácticas estereotipadas desde el conocimiento pedagógico, como también desde las relaciones de género, de poder, afianzando el compromiso con la promoción de la igualdad de oportunidades. La lectura crítica de las propuestas pedagógicas se constituirá en uno de los ejes del trabajo en el Taller de Práctica III”.*

La organización dinámica planteada en este espacio curricular apunta a generar **“PRÁCTICAS REFLEXIVAS”**, entendiendo a este tramo del trayecto, como favorecedor de los **procesos metacognitivos**, en cuanto a la reflexión que debe generarse en las diferentes fases de la enseñanza -preactiva, interactiva y post-activa-.

Situándonos en acciones formativas en las escuelas asociadas, se plantea una inserción paulatina que implica: observación participante, elaboración de planificaciones didácticas y desarrollo

de las mismas, participación en diversas actividades institucionales, a partir de marcos teóricos internalizados en el Instituto Formador, y las adaptaciones a cada contexto acorde a las necesidades y acuerdos interinstitucionales.

Adherimos al planteamiento interpretativo según el cual los docentes construyen estructuras conceptuales que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos, es así como la lectura de la realidad social es necesaria en la reflexión generada en el proceso de construcción de propuestas didácticas.

Entendemos a la enseñanza desde el paradigma crítico como práctica socialmente construida y contextualizada socio-históricamente, cargada de valores e intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan.

Por lo cual adherimos a la postura de ELLIOT²², según la cual toda práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. Es necesario que el práctico conozca y evalúe cada situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. Si los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren de acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre esas acciones y el conocimiento a partir de esas reflexiones es de fundamental importancia, en síntesis, lo que prevalece como permanente es “LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y LA REFLEXIÓN SOBRE LAS REFLEXIONES EN ACCIÓN”.

Dado que la reflexión supone una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además, de desarrollo y ejercicio de capacidades intelectuales que permitan “*pensar sobre lo que se piensa*”, argumentar, buscar explicaciones y relaciones, una práctica reflexiva necesita de docentes capaces de llevar a cabo permanentes procesos metacognitivos sobre su propia práctica, es por todo esto que hemos incluido durante el cursado actividades generadoras de tales procesos, reconociendo entonces la importancia de la reflexión como condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la práctica docente, asumiendo que se depositan en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo.

Fundamentamos la Práctica como una situación compleja en la que se logra una visión INTEGRAL a partir de las relaciones de los alumnos practicantes con la REALIDAD ESCOLAR, por lo que se proyecta un seguimiento personalizado y sistematizado de los futuros docentes a fin de ir acompañándolos en el proceso de “*ser practicantes*” orientándolos en la interpretación y reinterpretación de sus experiencias, fomentando y evaluando el análisis teórico para que continuamente puedan fundamentar los supuestos que explicitan “*saber por qué se hace lo que se hace*”.

²² ELLIOT J.: “El cambio educativo desde la investigación acción”. Ed. Morata. Madrid, 1997.

Como instancia anterior a la futura inserción laboral se promueve poner énfasis en el “*seguimiento evaluativo*”, puesto que aquí se actúa de modo directo y real en la actividad profesional situándose como *practicantes* ante realidades concretas de las que deberán aprender para responder en el futuro a las exigencias sociales. Por lo que es urgente formar docentes con competencias contextuales - situacionales- con la capacidad de analizar la realidad y elaborar mediante el conocimiento estratégico propuestas alternativas atendiendo a la diversidad.

El abordaje de la realidad educativa se realizará a través de los procedimientos propios de la investigación educativa. Se tomará como punto de partida la observación e indagación sistemática de prácticas educativas reales. Se construirán categorías de análisis a partir de las herramientas conceptuales que nos acerquen a la comprensión de sus significados. Para realizar esta tarea contamos con la colaboración de los profesores del campo de la formación orientada.

Una intervención docente adecuada no se genera espontáneamente, se construye a partir de una lectura crítica, en permanente elaboración “*con-otros*” de las acciones que se realizan en el aula y que están fundamentadas en la teoría curricular que se comparte.

Pretendemos constituir un “*espacio recursivo / dialéctico*” de construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de interacción producida por la coparticipación entre los profesores del I.F.D. y los futuros docentes.

Los **criterios institucionales** que guían la organización dinámica de este tramo son los siguientes:

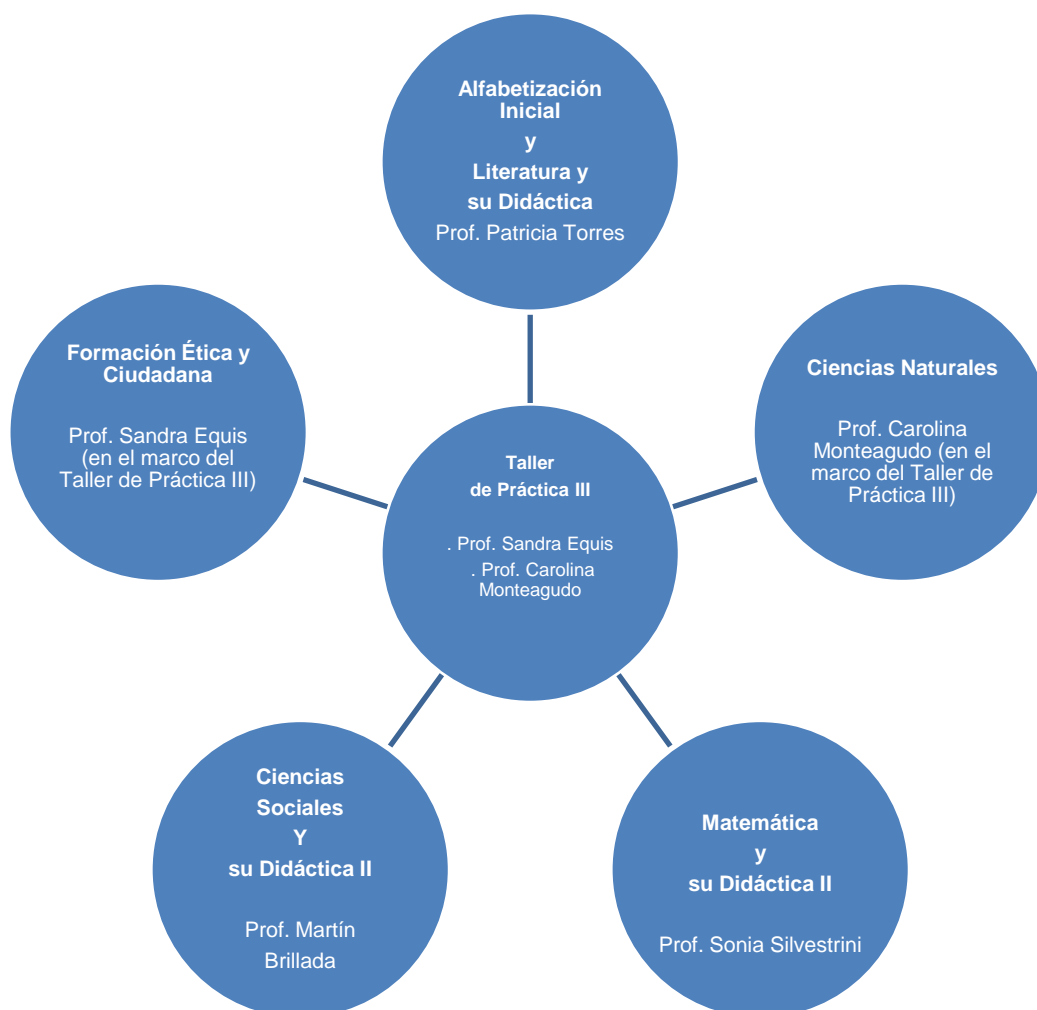
- Coherencia en los lineamientos teóricos propuestos y viabilidad de su implementación en la práctica atendiendo a los requerimientos del contexto.
- Acercamiento y trabajo coordinado del I. F. D. y las escuelas asociadas.
- Integración e interrelación continua de los distintos Campos de la Formación docente y el Trayecto de Práctica a través de actividades en los diferentes espacios curriculares.
- Vinculación de la práctica con la investigación educativa.
- Inserción gradual de los/as estudiantes en los diferentes contextos institucionales de la comunidad tendiendo a formar profesionales comprometidos, críticos y promotores de cambio.
- Análisis reflexivo compartido de la propia práctica a partir de la implementación de equipos pedagógicos, a fin de enfatizar el análisis reflexivo conjunto de las propias prácticas ampliando los saberes del rol docente.

¿Cómo se dinamizan las acciones en las escuelas asociadas?

Las experiencias de prácticas en el primer cuatrimestre se desarrollan en *primer grado* y en el segundo cuatrimestre en *el segundo y tercer ciclo del nivel primario* de diferentes escuelas primarias asociadas. Los espacios articulados son Taller de Práctica III, Alfabetización Inicial, Literatura y su Didáctica, Matemática y su Didáctica II, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y su Didáctica II, e implicando Formación Ética y Ciudadana desde el mismo Taller. Los/as estudiantes se insertan en

“Equipos Pedagógicos”. Al comienzo participan desde el rol de auxiliares, mientras se construyen las diferentes propuestas didácticas que serán dinamizadas en equipo. En las aulas del Profesorado de los espacios mencionados se genera la construcción conjunta de las propuestas didácticas, sin descuidar el aporte de docentes y directivos de cada escuela primaria. Aquí también son los/as docentes co-formadores quienes sostienen el proceso de enseñanza durante todo el período de inserción, y en un breve tramo el equipo pedagógico lleva delante de manera cooperativa las acciones didácticas, presentadas y reajustadas de acuerdo a los planteos de docentes de grado, quienes realizan las intervenciones necesarias desde su praxis.

ARTICULACIÓN EN EL IFD PARA DINAMIZAR LA INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS:



¿Por qué se sigue sosteniendo en este tramo de la práctica, la implementación de propuestas didácticas en **equipos pedagógicos**? Ligándonos a lo propuesto por Meirieu (1995, p.84), en cuanto a

“crear espacios de seguridad” para posibilitar la enseñanza, a fin de que el sujeto pueda atreverse a *“hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo”*. Nuestra tarea entonces desde la docencia, es *“crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás.”* Otro postulado teórico substancial al respecto es aportado por Zelmanovich (2003, p. 61), quien expresa la necesidad de **“amparo mutuo”**, explicitando: *“La pregunta que cabe formularnos es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacios de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.”* La relevancia de lo sostenido tanto por Meirieu (1995) en cuanto a los **“espacios de seguridad”**, como por Zelmanovich (2003) en relación al **“amparo mutuo”**, pasan a ser pilares fundamentales en la red de vínculos generada en este tramo de prácticas.

Los dispositivos relevantes de reflexión sobre la propia práctica son “el diario del quehacer pedagógico”, y el cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja o equipo pedagógico”. Asimismo, la reflexión conjunta a partir de la socialización de la práctica, e instancias de consignas significativas para favorecer la construcción de la dialéctica teoría-práctica.

OBJETIVOS

Es esperable que los/as estudiantes manifiesten una comprensión integral de la realidad educativa que les permita:

- Generar acciones reflexivas y a la vez efectivas en lo áulico, institucional, con repercusión socio-comunitaria.
- Demostrar acciones de compromiso, que promuevan el cambio social.
- Generar experticia en el análisis reflexivo compartido de la propia práctica y del “otro”.
- Fundamentar las prácticas desde el marco teórico incorporado en la formación del Profesorado, argumentando las decisiones a nivel áulico desde lecturas de la realidad social, en búsqueda del impacto institucional y social.
- Evidenciar actitudes favorables en las relaciones interinstitucionales para acordar de manera prudente las propuestas de intervención, tratando de lograr consensos desde lo pedagógico.
- Socializar experiencias pedagógicas de los diferentes contextos de prácticas generando diálogos formativos en el intercambio de vivencias.
- Manifestar saberes profesionales como herramientas adecuadas para las decisiones inherentes en el ejercicio de la profesión.

- Evidenciar un desempeño favorable durante las diferentes clases en la implementación concreta de actividades didácticas.
- Demostrar actitudes adecuadas para el trabajo en equipo logrando co-pensar propuestas pertinentes a partir del acuerdo.

CONTENIDOS y material de abordaje.

Eje de trabajo: Las prácticas de enseñanza en múltiples escenarios.

- Las prácticas pedagógicas como prácticas socio-políticas contextualizadas.
- La articulación. Articulación interniveles, interinstitucional, intrainstitucional e interciclos. Complejidad de los procesos de articulación.
- El aula como espacio de prácticas y de construcción de conocimiento acerca las prácticas.
- La elaboración e implementación de propuestas didácticas enmarcadas en proyectos pedagógicos. Planificación estratégica.
- Reflexión sobre la práctica.
- El enfoque globalizador.
- El juego en la enseñanza de nivel primario.
- La alfabetización integral, focalizando en el área de Formación Ética y ciudadana.
- Aprendizaje cooperativo y dialógico.
- La construcción de la convivencia en el aula desde el cuidado mutuo.

Contenidos abordados en relación a la inserción en escuelas asociadas:

- Observación, análisis, interpretación, diseño, planificación, evaluación y desarrollo de propuestas didácticas inherentes al primero y segundo ciclo del Nivel Primario
 - Fundamentación teórica de las propuestas didácticas.
 - Selección y organización de contenidos teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones de los alumnos, y las realidades contextuales.
 - Selección de modalidades de funcionamiento grupal de acuerdo a la índole de la tarea a realizar (pequeños grupos, trabajos individuales, etc.)
 - Uso y aprovechamiento de los recursos didácticos disponibles y generación entornos de recursos de recreación cultural.

- Elaboración de instrumentos pertinentes para evaluar los distintos tipos de contenidos que se pretende enseñar, a partir de portafolios, en relación a los aprendizajes y la propia práctica.
- Cooperación profesionalizada en la actuación como pareja pedagógica, y como grupo de practicantes.
- Evaluación de la propia práctica mediante el análisis reflexivo sistematizado -reflexión sobre la reflexión en acción-.
- Dialéctica permanente entre teoría y práctica.
- Organización dinámica en la preparación para la inserción del mundo escolar (portafolio del reemplazante).

Material de abordaje:

- Se resignifica bibliografía trabajada en otros espacios, como Didáctica General y Taller de Práctica II, a fin de seguir complejizando las construcciones de saberes didácticos en base a las necesidades de este tramo de prácticas; especialmente lo trabajado en torno a aprendizaje cooperativo y dialógico y enfoque globalizador.
- ANIJOVICH, Rebeca y GONZÁLEZ, Carlos (2013), *Evaluar para aprender*. Bs As, AIQUE.
- BETANCOR, Gabriela; Briozzo, Adriana y Rebour, Martín, *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. UNESCO. UNICEF Uruguay. ANEP Uruguay.
- Braislovsky, Daniel (2011), *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Bs As, Ed. Noveduc. Capítulo 3: Usos y sentidos del pizarrón. –Lupa, puzzle, relato y caleidoscopio-.
- Pitluk, Laura –coord- (2015), *Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. El lugar del juego. Proyectos, Unidades didácticas y Secuencias Didácticas*. Rosario, Ed. Homo Sapiens. Capítulo 1: El enfoque de enseñanza en la Educación Primaria: fundamentos y propuestas. Capítulo 2: El juego en la escuela primaria: renovando su presencia y ampliando su sentido.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN de la PROVINCIA, *Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización, 2003*.

- SANCHEZ INIESTA Tomás, “La construcción del enfoque globalizador a la enseñanza”, Editorial del Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina, 4º edición, enero de 1999.

❖ Guía elaborada desde la cátedra para orientar la construcción de planificaciones didácticas. Prof. Sandra Inés Equis.

ESTRATEGIAS

En el I.F. D.

- . Análisis bibliográfico desde problematizaciones relevantes.
- . Acompañamiento en la construcción de propuestas didácticas de los diferentes equipos pedagógicos en el espacio del Taller, en articulación con los espacios de Alfabetización Inicial, Literatura y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica II, Ciencias Sociales y su Didáctica II, Matemática y su Didáctica II y EDI Seminario “El lenguaje plástico-visual y la matemática”.
- . Acompañamiento en la preparación de las diferentes clases.
- . Análisis cooperativo y dialógico reflexivo de las prácticas desde lo socializado, y desde lo expuesto en los dispositivos para la reflexión: Diario del quehacer pedagógico y Cuaderno de análisis reflexivo de la práctica del equipo o pareja pedagógica.
- . Elaboración de narrativas sobre la propia práctica.
 - Dispositivo de comunicación virtual: Grupo cerrado PASIÓN POR ENSEÑAR (EN TERCER AÑO).



En las escuelas asociadas:

- . Diálogo con los equipos directivos y docentes de las Escuelas Primarias de San Justo para establecer acuerdos interinstitucionales en torno a este tramo de prácticas.

¿En qué consiste la inserción del “Equipo Pedagógico”?

Tanto en el **primer cuatrimestre (inserción en primer grado)**, como en el **segundo cuatrimestre (inserción en el segundo y tercer ciclo)**, en las primeras semanas realizan auxiliatura, colaborando en todas las actividades solicitadas por docentes a cargo (andamio en actividades a alumnos/as, colaboración en diferentes tareas requeridas).

En el I.F.D., con la coordinación del equipo de prácticas y profesores/as inherentes a las áreas, cada equipo pedagógico construye una “**propuesta didáctica**” que implica una **breve secuencia de acciones didácticas de cada área** (Formación Ética y Ciudadana, Lengua, Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) en relación a **núcleos de aprendizajes prioritarios** seleccionados como relevantes. Es el/la docente co-formador/a quien sostiene el proceso de enseñanza durante todo el período de inserción, pero en un breve tramo el “Equipo Pedagógico” lleva adelante de manera cooperativa las acciones didácticas presentadas y reajustadas de acuerdo a las necesidades planteadas por el/la docente de grado, quien sostiene el amparo necesario desde su experticia.

- El equipo de prácticas dinamiza un seguimiento situado a cada equipo pedagógico, con observaciones en cada aula de las escuelas asociadas. Desde estas observaciones se enfatiza el acompañamiento necesario de manera situada.

EVALUACIÓN

CRITERIOS EVALUATIVOS EN EL I.F.D.

- ✓ Continuo respeto.
- ✓ Disposición para el trabajo manifestando iniciativa, interés, aportes, contribuyendo a generar un ambiente de prudencia, cordialidad y empatía pedagógica.
- ✓ Participación productiva coherente con la temática de desarrollo, aportando reflexiones significativas.
- ✓ Integración de saberes.
- ✓ Capacidad de comprensión, interpretación e integración.
- ✓ Actitudes de socialización cooperativa que favorezca la cohesión grupal para el aprendizaje.
- ✓ Búsqueda e indagación bibliográfica, y comprensión de dicho material.

- ✓ Postura y adultez actitudinal propia de un/a futuro/a docente.
- ✓ Vocabulario adecuado, respetuoso incorporando términos específicos de la disciplina abordada.
- ✓ Asistencia continua y puntualidad.
- ✓ Presentaciones escritas, incluyendo las instancias formales necesarias: prolijidad general, coherencia textual, redacción, ortografía y caligrafía aceptable, respondiendo lo plasmado a la intencionalidad explicitada.
- ✓ Presentación a término de las tareas solicitadas.
- ✓ Apropiación teórico-práctica.
- ✓ Postura crítica en la defensa de los trabajos.
- ✓ Discurso respetuoso y coherente.
- ✓ Actitud participativa.
- ✓ Capacidad de elaboración de propuestas didácticas, e implementación de las mismas desde análisis argumentativos teóricos.

EJES DE EVALUACIÓN. INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS ASOCIADAS:

- Presentación personal, vocabulario y actitudes interpersonales (puntualidad, continuo respeto, etc.).
- Carpeta de práctica: formalidad: caligrafía, ortografía, redacción, coherencia textual, prolijidad general. Propuestas didácticas adecuadas. Cumplimiento en los plazos de entrega.
- Desarrollo de propuestas didácticas: desempeño personal y profesional, creatividad, soltura, léxico y pronunciación acorde al nivel, riqueza de vocabulario, caligrafía en la pizarra, recursos empleados...
- Capacidad de organización de la dinámica grupal y relación afectiva con los alumnos.
- Aprendizaje del grupo de alumnos.
- Inserción institucional: relación con los demás actores institucionales y comunidad educativa en general.

Seguimiento evaluativo en las escuelas destino:

Los docentes co-formadoras deben realizar **apreciaciones** en el cuaderno organizado para tal fin. Dando inmediatamente a cada practicante los señalamientos correspondientes a fin de no afianzar conductas inapropiadas, dejando el registro correspondiente.

CRITERIOS

Lo que prevalece en esta instancia es “*el aprendizaje del grupo de alumnos de las escuelas y el bienestar de las instituciones y comunidades educativas*”, siendo los criterios que enmarcan la evaluación:

- Presentación personal formal.
- Continuo respeto.
- Discurso respetuoso y coherente.
- Actitud participativa.
- Implicancia con los alumnos y sus procesos de aprendizaje.
- Prudencia y discreción acorde al rol.
- Relación afectiva-cognitiva adecuada con el docente-guía y otros actores institucionales.
- Recepción adecuada de la experticia docente.
- Capacidad de proyectar adecuados planteos didácticos y su consecuente desarrollo.
- Vínculo responsable hacia la comunidad educativa desde el rol.
- Disposición de apertura ante los señalamientos, devoluciones y decisiones de las autoridades implicadas en el proceso de práctica.
- Participación productiva coherente con la temática de desarrollo, aportando reflexiones significativas.
- Integración de saberes de los campos disciplinares implicados.
- Capacidad de comprensión, interpretación, integración y de realizar propuestas coherentes a la formación recibida.
- Actitudes de socialización cooperativa que favorezcan la cohesión grupal para el aprendizaje.
- Búsqueda e indagación bibliográfica, y comprensión de dicho material.
- Postura y adultez actitudinal propia de un futuro docente.

- Vocabulario adecuado, respetuoso, incorporando términos específicos de las disciplinas abordadas.

- Asistencia continua y puntualidad. En caso de ausentarse debe ser por **EXTREMA NECESIDAD PRESENTANDO LA CERTIFICACIÓN CORRESPONDIENTE, AVISANDO A LA INSTITUCIÓN, A LA PROFESORA DE PRÁCTICAS, COMPAÑEROS/AS Y ENVIANDO TODOS LOS RECURSOS PREVISTOS PARA TAL JORNADA. // Por ninguna razón puede salir de la institución durante la jornada escolar.**

- Presentaciones escritas: incluyendo las instancias formales necesarias, prolijidad general, coherencia, redacción, ortografía y caligrafía aceptable, respondiendo lo plasmado a la intencionalidad explicitada.

- Presentación a término de los trabajos solicitados.
- Apropiación teórico-práctica.
- Postura crítica en la defensa de los trabajos.
- Resolución original de problemas.
- Apropiación de estrategias procedimentales que apunten a un buen manejo del discurso.

Se exponen a continuación las dos documentaciones vigentes:

RESOLUCIÓN N° 528/09

Los **Talleres de Práctica I, II, III, IV** y el **Ateneo**, deberán ser cursados con condición de alumno regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia a los encuentros previstos en el taller semanal.
 - Asistir al 100% del tiempo asignado en las escuelas asociadas.
- (...)

El Decreto N° 4200/15 “REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE MACRO”, expresa:

TÍTULO 6: DE LA EVALUACION DE LOS TALLERES DE PRÁCTICA DOCENTE

Art. 28: Serán requisitos de regularidad, aprobación y acreditación de los Talleres de Práctica Docente los siguientes:

- a) Cumplimentar con el 75 % de asistencia a las clases áulicas en el IES.

- b) Aprobar el 100% de las instancias de evaluación previstas por los Talleres de Práctica Docente.
- c) Asistir al 100% de las tareas asignadas en las instituciones asociadas.
- d) Aprobar una instancia final de integración determinada por cada IES en su REPI.

Art. 29: La Calificación final para la acreditación de los Talleres de Práctica docente será de 8 (ocho) puntos o más.

Art. 30: Las Residencias serán evaluadas en los siguientes aspectos, más los que acuerde cada IES en su REPI:

- a) Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas
- b) Asistencia a clases en el IES e instituciones asociadas
- c) Planificación de las tareas docentes y participación en otras actividades institucionales
- d) Diseño y desarrollo de las propuestas de intervención
- e) Preparación general y pedagógico-didáctica
- f) Vínculos personales establecidos entre el/la estudiante con los demás actores implicados en la práctica

Art 31: Si el/la estudiante no alcanzare la promoción al finalizar el año, excepto en los Talleres de Práctica Docente donde se establezcan Residencias el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para que recupere aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. El/la estudiante que no aprobare en estos dos turnos posteriores a la cursada, deberá recurrar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo.

Art 32: El/la estudiante que no obtuviera la regularidad en los Talleres de Práctica Docente por inasistencia a las clases áulicas, perderá las actividades realizadas en la/s asociadas, debiendo recurrar todo el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo. El mismo criterio se aplicará si la situación ocurriese a la inversa.

Art. 33: (NO. CORRESPONDE A RESIDENCIA)

Art. 34: Son causas de prolongación (extensión) del período de prácticas docentes:

- a) Evidenciar dificultades en el momento pre-activo (planificaciones de unidades didácticas, clase y/o proyectos didácticos).
- b) Evidenciar dificultades en las intervenciones didácticas :(selección de estrategias de enseñanza generales y de las didácticas específicas), en la relación teoría-práctica y/o en el abordaje de situaciones problemáticas consideradas como esenciales para el desempeño docente.
- c) Haber manifestado problemas de salud o de índole personal debidamente justificados.

Art. 35: Son causas de suspensión o no aprobación de las prácticas docentes:

- a) No cumplimentar con las tareas inherentes a la práctica (asistencia, planificación de clases, participación en actividades escolares o extraescolares que designe la institución asociada)
- b) No haber superado las dificultades que dieron lugar a la prolongación del período de Práctica.

- c) Manifestar falencias y/o carencias de índole conceptual general y/o didáctico-disciplinar en el diseño y/o implementación de los diseños de intervención didáctica.
- d) Provocar o causar conflictos de convivencia en la/as institución/es ya sea detectadas por los/as Profesores de Taller, por la Dirección de dicha institución o por el/la co-formador/a.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, Rebeca; CAPELLITTI Graciela; MORA Silvia y SABELLI María José (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs As, Ed. Paidós.
- ANIJOVICH, Rebeca y GONZÁLEZ, Carlos (2013), *Evaluar para aprender*. Bs As, AIQUE.
- ARMSTRONG Thomas (1999), *Las inteligencias múltiples en el aula*. Bs As, Ed. Manantial.
- ASPRELLI, María Cristina (2010), *La Didáctica en la formación docente*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- BETANCOR, Gabriela; Briozzo, Adriana y Rebour, Martín, *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. UNESCO. UNICEF Uruguay. ANEP Uruguay.
- BEILLEROT, Jacky (2012), *La formación de formadores. Entre la teoría y la práctica*. Bs As, Ed. Novedades Educativas.
- BERTONI, TEOBALDO y POGGI (1995), *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bs As, Ed Kapeluz, Bs Aires.
- BIXIO, Cecilia (2002), *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Ed HOMO SAPIENS.
- BRAISLOVKY, Daniel (2011), *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires, Noveduc.
- CAMILLONI Alicia, CELMAN Susana, LITWIN Edith y PALOU de MATÉ M. del Carmen (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs As, Ed PAIDOS.
- CARRASCO, José Bernardo (1991), *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Ed. RIALP.
- DEVALLE de RENDO Alicia (2000), *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.* Bs. As., Ed. AIQUE.
- DIKER Graciela y TERIGI Flavia, “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.” PAIDOS, 1997.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- DAY, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DAY, Christopher y GU, Qing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- EDELTEIN Gloria y CORIA Adela, “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”. Kapeluz.
- EDELTEIN Gloria, “La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema.” 1996.
- FERNÁNDEZ PÉREZ Miguel, “La profesionalización del docente”. Siglo XXI, España Editores, S.A., 1998.
- GALLEGO ORTEGA José Luis (coordinador), “Educación infantil”. Ed. Aljibe, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN José y PÉREZ GÓMEZ Ángel, “Comprender y Transformar la enseñanza”. Ed Morata, S.L. Madrid, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN José, Artículo sobre “Maestros. Formación práctica y transformación escolar.”, Miño y Dávila Ed., 1991.
- GONZÁLEZ CUBERES María Teresa, “Hacia el Aprendizaje Grupal”. Ed. HVMANITAS, Buenos Aires, 1990.
- HARF Ruth, “Poniendo la planificación sobre el tapete”. Documento del Centro De Formación Constructivista.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, y otros: “Metodología de la investigación”. México, Mc Graw-Hill, 1996.
- HUBERMAN Susana, “Cómo aprenden los que enseñan”, Bs. As., Ed. AIQUE, 1994.
- MINISTERIO de CULTURA y EDUCACIÓN de la NACIÓN, “La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los C.B.C.”. Orientaciones para el nivel inicial, 1997.
- **MINISTERIO de EDUCACIÓN de la PROVINCIA, *Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización, 2003.***
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE: LENGUA. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS: conceptualizaciones, estrategias y materiales para el Proyecto Alfabetizador Institucional. Santa Fe 2006.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN de la PROVINCIA, Documento de apoyo Curricular “Acerca de la Evaluación”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA, Serie TEBE “El Proyecto Curricular Institucional”, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, “Formación y Transferencia de Saberes y Prácticas Docentes para la Inclusión Educativa y Social. Competencias profesionales en la formación docente”. Encuentro Nacional de Educación Superior no-Universitaria (agosto de 2002).
- MOLINA SENA Cristina y DOMINGO MATEO María del Pilar, “El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula.” Bs As, Ed Magisterio del Río de la Plata, 2005.
- MONTERO Lourdes, “La construcción del conocimiento profesional docente”. Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2001.
- MORAL SANTAELLA Cristina, “Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor”

- PELLETIER Carol Marra, “Formación de Docentes practicantes. Manual de Técnicas y Estrategias.”, Ed. Troquel, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ Ángel, “La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores”.
- PITLUK, Laura –coord.- (2015), *Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. El lugar del juego. Proyectos, Unidades didácticas y Secuencias Didácticas*. Rosario, Ed. Homo Sapiens. Capítulo 1: El enfoque de enseñanza en la Educación Primaria: fundamentos y propuestas. Capítulo 2: El juego en la escuela primaria: renovando su presencia y ampliando su sentido.
- PORLÁN, Rafael, “Cambiar la escuela”, Ed. Del Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996.
- SANCHEZ INIESTA Tomás, “La construcción del enfoque globalizador a la enseñanza”, Editorial del Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina, 4º edición, enero de 1999.
- SANJURJO Liliana y RODRÍGUEZ Xulio “Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar.”, Ed Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina, 2003.
- SANJURJO Liliana, “La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.”, Homo Sapiens, 2002.
- SANJURJO Liliana (coord.) 2009, “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, “Enseñar o el oficio de aprender”, Ed. Homo Sapiens, 2001.
- TORP Linda y SAGE Sara, “El aprendizaje basado en problemas”. Ministerio de cultura y Educación de la Nación, 1999. Colección Nueva enseñanza, nuevas prácticas. Directora: Edith Litwin.
- TORRES, Rosa María: “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001. UNESCO.(ED-09/PROMEDLAC Vii/Documento de Apoyo)-

A continuación se explicitan la propuesta “macro) presentada a las escuelas asociadas.

**Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”
Profesorado de Educación Primaria**

Propuesta didáctica macro para diseñar y desarrollar en primer grado de escuelas primarias asociadas, por estudiantes de Taller de Práctica III en articulación con las Áreas: **“La construcción de la cultura del cuidado en la escuela”.**

Profesores coordinadores:

- Equis, Sandra Inés (Taller de Práctica III y Formación Ética y Ciudadana)
- Monteagudo, Carolina (Taller de Práctica III y Ciencias Naturales)
- Torres, Norma Patricia (Alfabetización inicial. Lengua y Literatura)
- Silvestrini, Sonia (Matemática)
- Brillada, Martín (Ciencias Sociales)

¿En qué consiste la inserción en primer grado?

En el Profesorado, con la coordinación del equipo de prácticas y profesoras/es inherentes a las áreas, cada **equipo pedagógico de estudiantes construye una “propuesta didáctica”** que implica **breves secuencias de acciones didácticas** de cada área en relación a **núcleos de aprendizajes prioritarios** seleccionados como relevantes.

Es el/la docente co-formador/a de la escuela primaria quien sostiene el proceso de enseñanza durante todo el período de inserción, pero **en un breve tramo el equipo pedagógico lleva adelante, de manera cooperativa, las acciones didácticas presentadas y reajustadas de acuerdo a las necesidades planteadas por el/la docente de grado, quien sostiene el amparo necesario desde su experticia.**

Cronograma estimativo

Acción previa: Asistencia de cada equipo pedagógico en la escuela primaria adjudicada a un espacio de diálogo con el/la docente co-formador/a, para conocer el contexto antes de la inserción.

- **(Dos semanas):** observación participativa y presentación de las propuestas didácticas, a fin de realizar acuerdos y reajustes con el/la docente co-formador/a de nivel primario en cuanto a la planificación, tiempos, espacios e instancias necesarias para su posterior implementación.
- **(Dos semanas):** implementación/desarrollo de las propuestas didácticas teniendo en cuenta los acuerdos realizados, y realización de reajustes permanentes en caso de evaluarse su necesidad.

Aclaración: En el turno mañana los/as estudiantes se retiran a las 11:30 hs y en el turno tarde a las 16:30 horas.

<p style="text-align: center;">ENFOQUE GLOBALIZADOR</p> <p style="text-align: center;">EJE: Aprendemos jugando en espacios de convivencia y cuidado mutuo</p> <p>OBJETIVO GENERAL: <i>Fortalecer el conocimiento y respeto por la identidad personal y grupal de los/as niños/as del grado y su pertenencia a la escuela, y construir a partir del juego actitudes de cuidado mutuo en el aprendizaje cotidiano.</i></p>
<p style="text-align: center;">LENGUA -ALFABETIZACIÓN INICIAL- NAP</p> <p>EN RELACIÓN A COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL</p> <p>. La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).</p> <p>EN RELACIÓN A LA LECTURA</p> <p>. La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.</p>

. La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

EN RELACIÓN A LA ESCRITURA

. La escritura asidua de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro –dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida-, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.

. La escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA - NAP

Eje 2: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS IDENTIDADES

.La expresión y comunicación de sus emociones, ideas y/o valoraciones en el marco de espacios de confianza y libertad brindados por el docente, que propicien el conocimiento de sí mismo y de los otros.

.El reconocimiento de las diferencias personales y el respeto de las mismas en la interacción con los otros.

CIENCIAS SOCIALES

Objetivos generales desde los cuales se realizará la selección de los NAP

. Reconocer ideas, prácticas y valores que permiten vivir juntos, y reconocerse como parte de la sociedad.

. Compartir experiencias de participación que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad.

MATEMÁTICA - NAP

EN RELACIÓN CON EL NÚMERO Y LAS OPERACIONES

. El reconocimiento y uso de los números naturales, de su designación oral y representación escrita y de la organización del sistema decimal de numeración en situaciones problemáticas que requieran:

- usar números naturales de una, dos y más cifras a través de su designación oral y representación escrita al determinar y comparar cantidades y posiciones.

CIENCIAS NATURALES - NAP

EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS:

DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS

. El conocimiento y desarrollo de acciones que promuevan hábitos saludables, reconociendo las posibilidades y ventajas de estas conductas.

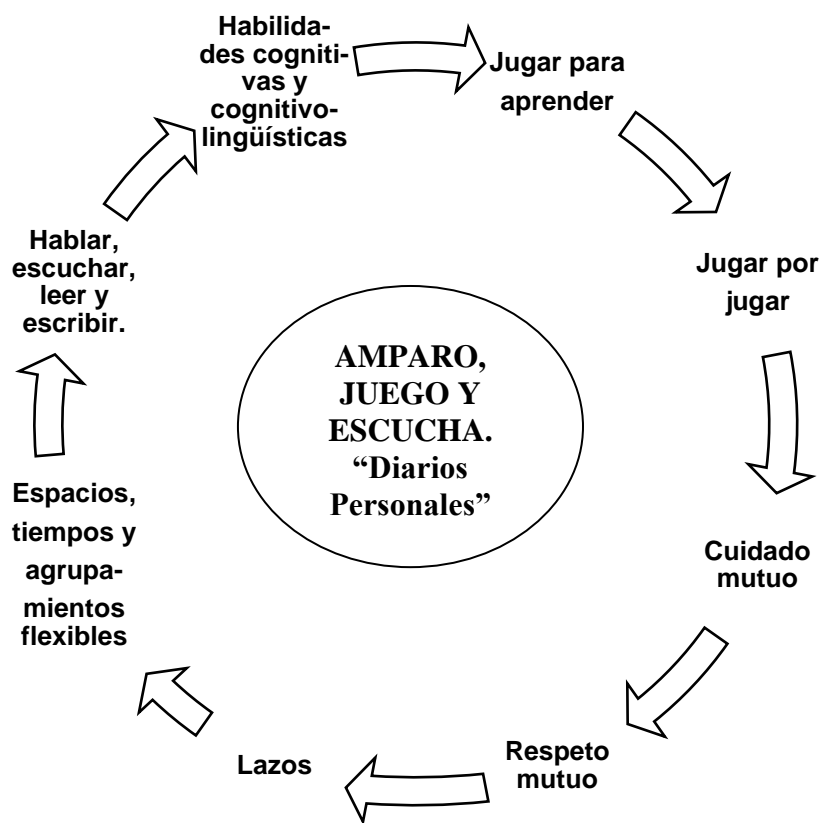
Aclaración: En el segundo cuatrimestre se realizan prácticas, resignificando la propuesta para segundo y tercer ciclo del Nivel Primario.

Esta experiencia de práctica de pre-residencia apunta en especial a construir saberes didácticos para plantear procesos de enseñanza en primer grado de la educación primaria, apuntando –entre otros desafíos- a fortalecer la articulación entre el nivel inicial y el nivel primario. En este sentido, se propone un recorrido de lecturas de material relevante de nivel inicial en cuanto a prácticas que son necesarias seguir sosteniendo en las aulas de primarias, en especial de primer grado. Para esto es necesario plantear las acciones en el marco de **tiempos, espacios y agrupamientos flexibles**. Asimismo se

pretende enfatizar la “cultura del cuidado”, mediante espacios y dispositivos lúdicos para aprender a hablar, escuchar, leer, escribir, reflexionar juntos a partir del juego.

Nuestros propósitos son:

- **Que los niños/as aprendan en espacios de protección, cuidado, amparo. en ambientes de alegría, amor, templanza y calma.**
- **Que estudiantes de formación docente junto a docentes podamos vivenciar el amparo mutuo y el apasionante desafío de diseñar y desarrollar experiencias de juego que posibiliten aprendizajes significativos ligados al cooperativismo y cuidado mutuo.**



Francesco Tonucci (1996) expresa acerca del juego: “(...) ¿por qué esta actividad infantil tiene un poder tan grande? El niño vive en el juego una experiencia rara en la vida del hombre: la experiencia de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo; él, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y con todo lo que sabe hacer, y con todo lo que no sabe y que desea saber, frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, su atractivo. Y jugar significa recortar para sí mismo cada vez un trocito de este mundo: un trocito que comprenderá a un amigo, a objetos, a reglas, un espacio a ocupar, un tiempo para administrar, riesgos a correr. Es justamente gracias a esta gran complejidad que en los primeros años se realizan los aprendizajes absolutamente más importantes de toda la vida del hombre. Y ningún adulto podrá prever o mediar la cantidad de aprendizaje de un niño que juega, pero esa cantidad será siempre superior a lo que nosotros, adultos, podemos imaginar. (...) Y su motor es el más

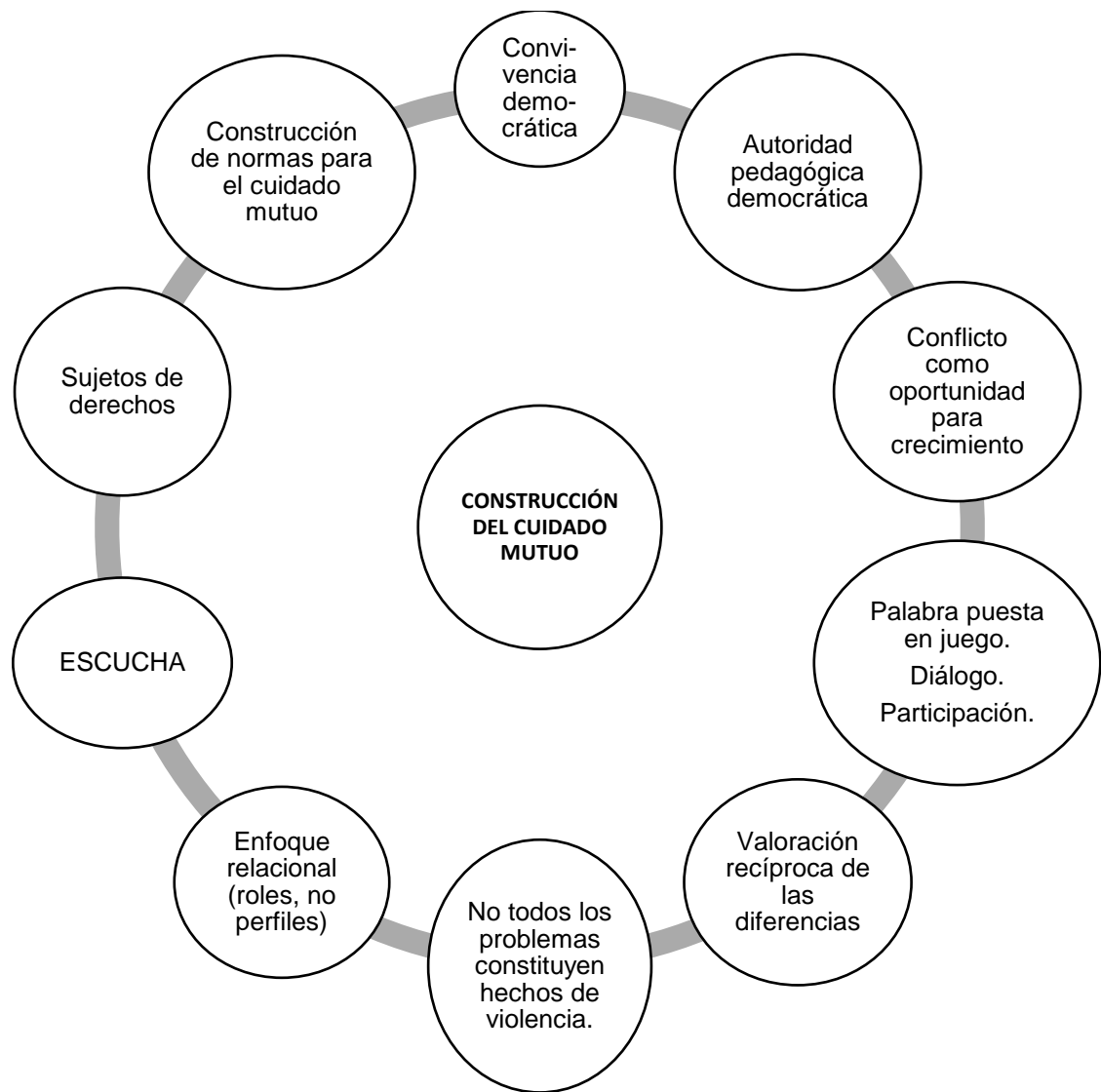
potente que el hombre conoce: el placer.” (Tonucci: 2003; pp. 38-39). Asimismo, asevera Tonucci, que la escuela ha perdido la relación con el placer. Sabemos que la escuela planteada en el paradigma de la homogeneidad, sostiene en la actualidad formatos que provocan en los/as niños/as modos de resistencia que necesitamos interpretar, y replantear prácticas para lograr el respeto a la diversidad y la genuina inclusión.

En el video **La escuela que queremos** (Francesco Tonucci) <https://www.youtube.com/watch?v=yhYgW7hKf8w> , se plantea especialmente que la misma es una escuela que acoge, por lo cual lo primero que la escuela haga es **“escuchar a los alumnos”**, lo que saben, lo que saben hacer, y **ofrecer a los alumnos un amplio abanico de los lenguajes**. De la misma forma plantea la preocupación por la ruptura entre el nivel inicial y la escuela primaria, y pone sobre el tapete el artículo 13 de la Convención de los Derechos del Niño, sobre **el derecho a la libertad de expresión**.

Otro video que nos interpela en relación a las infancias es **Los niños según Frato**: <https://www.youtube.com/watch?v=M8IJvHksemQ> , cuyas escenas movilizan la reflexión sobre la propia práctica para la construcción de escuelas provocadoras del deseo de aprender. Entre las acciones que se diseñarán será importante, por ejemplo conocer/escuchar qué recuerdos del nivel inicial tienen, y qué les gustaría que permanezca en la escuela primaria, qué espacios y experiencias les atraen, que espacios/experiencias desean tener, entre otras que como estudiantes de formación docente piensan que podrían posibilitar en este tramo de prácticas.

Orientaciones para diseñar la secuencia de acciones:

- **Qué actividad/es realizarían para posibilitar la expresión de los/as niños sobre qué miradas tienen de la escuela, de su historia escolar y sus deseos en relación a esta.**
- **Qué itinerarios de juegos realizarían en diferentes lenguajes y áreas, espacios y tiempos escolares para posibilitar aprendizajes relevantes, placer por aprender y sentimiento de cuidado en el ámbito escolar.**
- **Como posibilitar espacios de talleres, laboratorios y juegos, teniendo en cuenta lo planteado por Tonucci en cuanto al logro de una escuela científica, creativa, cooperativa, y democrática.**
- **Cómo posibilitar experiencias de cooperación.**
- **Cómo lograr que las acciones diseñadas y desarrolladas posibiliten portafolios para “mirar/conocer” mejor a cada niño/a, y así tener mejores herramientas para pensar cómo ayudar a aprender a todos y a cada uno.**
- **Como sostener la escucha a las infancias tanto al principio, como durante y en el cierre de sus itinerarios de juegos.**
- **Cómo ayudar a que los/as niños se conozcan más y se respeten más, habitando la escuela con amor y alegría.**
- **Cómo proponer y dinamizar la escritura de “diarios personales” como dispositivo que posibilite plasmar el recorrido vivenciado por los/as niños construyendo saberes significativos, en especial en relación a la alfabetización inicial y la construcción progresiva de identidades.**



¿Cómo construir convivencia, cómo lograr cooperación entre quienes somos diferentes?

Buen trato: reconocimiento, respeto, empatía, comunicación democrática y solidaridad.

En cuanto a la **Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (2014)**, “(...) *la misma se elaboró con el fin de ofrecer a las y los docentes una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas*” (Guía Federal, 2014: 5), en relación a **la autoridad** “(...)

se propone pensar la generación y desarrollo de vínculos en las escuelas a partir de la construcción de una **autoridad pedagógica democrática**, entendida como la autoridad construida a partir del diálogo, el reconocimiento del otro y una asimetría entre personas adultas y jóvenes que posibilita asumir el rol desde una posición de responsabilidad y cuidado”. (Guía Federal, 2014: 8)

En cuanto a pensar cuál es la mirada que necesitamos construir como docentes frente a problemáticas de convivencia en la vida escolar, es relevante la postura que se sintetiza en esta guía:

“(…) “mirar” los problemas desde el prisma educativo y proponer modos de intervención en el mismo sentido”. (Guía Federal, 2014: 8)

Como escuela es importante especialmente realizar lecturas de las problemáticas desde lo pedagógico, como también pensar intervenciones a partir de propuestas didácticas que posibiliten la construcción de experiencias de cuidado mutuo, tramando los núcleos de aprendizajes prioritarios de las diferentes áreas en torno a la construcción de la cultura del cuidado en la escuela. Debe asumirse una postura frente a los conflictos, entendiendo que los mismos son inherentes a la vida social y escolar, es necesario trabajar su abordaje a partir de la escuela debe asumir el conflicto y trabajar en su resolución *“(…) a través de la palabra puesta en juego, del diálogo y de la participación”* (Guía Federal, 2014: 9), teniendo en claro que la respuesta a los mismos implican un trabajo de construcción colectiva, donde la base es fortalecer la visión de **niños/as y adolescentes como sujetos de derechos**, también recordando *“(…) que ser sujetos de derecho es ser sujetos de las normas. En este sentido, la participación activa en el proceso de construcción de las normas favorece su reconocimiento por parte del estudiantado. Esta participación puede darse desde el Nivel Inicial y hasta el Nivel Secundario”.* (Guía Federal, 2014: 15)

Construir una cultura del cuidado mutuo implica especialmente trabajar temáticas relevantes como “La valoración recíproca de identidades”, es decir el “respeto mutuo a las diferencias”, lo que involucra la “no discriminación”.

Poniendo sobre el tapete que todo abordaje implica intervenciones institucionales, desde las experiencias de prácticas de estudiantes de formación docente, nos involucramos con acciones que esperamos sean significativas para **contribuir la construcción de la cultura del cuidado** en las escuelas asociadas, al tiempo que estudiantes de formación docente están construyendo herramientas al respecto.

En relación a los conflictos y la violencia, es importante tener en claro que ***“(…) no todos los problemas de convivencia en la escuela constituyen hechos de violencia. Por lo tanto, las diversas manifestaciones de los conflictos requieren de un tratamiento diferente y contextualizado”.*** (Guía Federal, 2014: 11)

Para explicar cualquier forma de violencia debemos asumir un enfoque relacional, a fin de no caer en un enfoque que considere a la persona como un individuo afectado por patologías. Esto significa reconocer que una manifestación de violencia tiene lugar no solamente debido a las características de las personas involucradas, o por circunstancias individuales, sino también como resultado de una suma de elementos contextuales. En este sentido, los comportamientos que asumen las personas, sean niñas, niños, adultos o adultas, tienen relación directa con el contexto en que se dan las interacciones.

Por este motivo, en esta Guía se prefiere hablar de roles y no de perfiles. Mientras que los perfiles son fijos, y se definen en relación con la identidad o esencia de la persona; los roles son contingentes, es decir, no tienen por qué ser necesariamente "así", pueden ser de ese modo, pero también de otro. Y ahí es donde se abre el abanico de posibilidades de la intervención educativa. La inclusión de la variable temporal ("en este momento", "se presenta actualmente", etcétera) relativiza las conductas evitando su cristalización (no: "Sos desobediente", sino: "Estás desobediente". O sea: "Hoy estás... así" y no "Sos... así"); lo que permite intervenir a fin de ayudar a la alumna o el alumno a modificar sus conductas.

Ampliar los márgenes de comprensión de los conflictos conlleva necesariamente a los integrantes de la institución a repreguntarse acerca de sus prácticas.

Podemos afirmar que las respuestas violentas de las alumnas y los alumnos se producen en muchas ocasiones frente a la supresión o negación del conflicto, frente a la falta de reconocimiento de las posibilidades del estudiante (fortalecimiento de la autoestima), frente a la negación de las diferencias, frente a la ausencia de proyectos y a la falta de intervención de las personas adultas; situaciones para una necesaria y oportuna intervención transformadora por parte de la escuela. (Guía Federal, 2014: 11-12).

Para la construcción de una mejor convivencia es primordial un trabajo curricular en torno a los contenidos referidos a los derechos de la infancia y la adolescencia, atendiendo en particular a aquellos vinculados con el cuidado del cuerpo, el derecho al buen trato, a la expresión y a ser escuchados en los asuntos que los involucran, entre otros. Asimismo, en este tramo formativo, podríamos atrevernos a programar acciones junto a las familias, para compartir momentos significativos donde los lazos de unión sean fortalecidos.

BIBLIOGRAFÍA

. **Ministerio de Educación de la Nación (2014).** *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.*

. **Tonucci, Francesco (1996).** *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad.* Bs As, Losada (2003).

Link MATERIAL DE PRIMARIA:

<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/recursos-didacticos-y-publicaciones/>

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 “REPÚBLICA DE MÉXICO”
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TALLER DE PRÁCTICA III

Se incluye en este espacio el

SEMINARIO: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

(Plan Resolución 528/09)

Año 2017

Docentes responsables:

. Prof. Equis, Sandra Inés.

. Prof. Monteagudo Carolina.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: Se desarrolla dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica III.

Carga horaria anual: 40 hs. Cátedra

Formato Curricular: Seminario

FUNDAMENTACIÓN

En los fundamentos expuestos en el Diseño Curricular para la Formación Docente, del Profesorado de Educación Primaria (Ministerio de Educación de Santa Fe; 2009: p. 47), en relación a este espacio se expresa: *“Con el desarrollo de este Seminario se pretende que los estudiantes profundicen la apropiación de las categorías que le permitan comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural.*

Se espera también que se posibilite la utilización y construcción de herramientas tanto para analizar como para intervenir en las dinámicas institucionales, adecuándolos a los diferentes contextos.

Se pretende que los estudiantes comprendan la importancia de llevar a cabo un trabajo compartido, participativo y comprometido en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales, para producir cambios significativos. (...)”

A fin de enfatizar la complejización de saberes inherentes al análisis de las instituciones educativas, desde los aportes de la investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes, se articulan abordajes con el EDI “Miradas sobre la escuelas” (Seminario).

OBJETIVOS

- Comprender la complejidad de las dimensiones, aspectos y proyectos de las instituciones educativas que atraviesan las prácticas pedagógicas.
- Internalizar herramientas para analizar las dinámicas institucionales, a fin de posibilitar la adecuación de las prácticas docentes a los diferentes contextos escolares y socio-culturales, y producir cambios significativos desde la enseñanza.

CONTENIDOS // EJES TEMÁTICOS.

1° EJE TEMÁTICO: La complejidad de las instituciones educativas	
<ul style="list-style-type: none"> - Las escuelas como construcciones sociales contextuadas y constitutivas de subjetividades. - La institución como espacio de construcción de lo público, como mediadora entre lo social y lo subjetivo. La institución como objeto de estudio. - La institución escolar como contexto mediador de las prácticas docentes. - La escuela como organización y como institución. - Dinámicas institucionales: regresiva y progresiva. - Comprensión de la escuela desde el Paradigma de la Complejidad (Morin). - Enfoques en relación a la gestión escolar: Como administración, como gerenciamiento, enfoque de 	. Ley Nacional de Educación 26.206/06. TITULO X: GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN. CAPÍTULO V: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.
	. Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina (1995), Las instituciones Educativas. Cara y Ceca . Bs As, Ed Troquel.
	. Título II.2. MALESTARES INSTITUCIONALES Y CONFLICTIVIDAD EN LA ESCUELA (Blescher, Facundo. Material de trabajo en el marco del curso para Supervisores. AMSAFE CAPITAL, 2010: ¿Cómo se explica la institución “escuela”? ¿Qué elementos, sujetos, sentidos y otros aspectos se explicitan en los cuales se evidencia la complejidad de las instituciones?
	. Título 3. Los actuales contenidos de la gestión escolar. (Viel Patricia. Material de trabajo en el marco del “Curso de supervisores” AMSAFE CAPITAL, 2010.

<p>gestión estratégica y de la gestión política y ética.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensiones para analizar, comprender y organizar la escuela: organizativa, administrativa, pedagógica, socio-comunitaria. - Aspectos formales e informales de la organización y la gestión escolar en los diversos estilos de cultura institucional. Las dinámicas institucionales. Tiempos, espacios y agrupamientos. El abordaje de los conflictos y la circulación del poder. - Dimensiones (sistema) para “mirar” una institución escolar (Viel): organización y gestión escolar; clima institucional; los procesos de enseñanza y aprendizaje; recursos materiales, equipamiento e infraestructura; contexto. 	<p>. Título: La supervisión en el acompañamiento a las escuelas. (Viel Patricia. Material de trabajo en el marco del “Curso de supervisores” AMSAFE CAPITAL, 2010.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La escuela: ¿Organización o institución? (páginas 1- 4) 2. La mirada sobre la escuela ¿Para qué mirar? (páginas 4-7)
<p><u>2° EJE TEMÁTICO: PEI Y PCI, HERRAMIENTAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.</u></p>	
<ul style="list-style-type: none"> - El PEI y PCI como propuesta político pedagógica de cada escuela, como práctica institucional, y como herramienta para la gestión colectiva. - PEI Y PCI: componentes y momentos para su construcción. 	<p>. Título 3: Necesaria revisión del PEI en el siglo XXI. (Viel Patricia. Material de trabajo en el marco del “Curso de supervisores” AMSAFE CAPITAL, 2010.</p> <p>. Título “Del PEI al Proyecto Curricular Institucional” (Ministerio de Educación de Santa Fe (1999), El Proyecto Curricular Institucional. ¿Cómo generarlo desde el PEI?</p> <p>. Ministerio de Educación. Departamento de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión Educativa (2010). Entre Docentes. Lecturas para compartir. Bs As (pp. 1 a 15).</p> <p>. Sobre “Articulación”. (PROCAP- Programa Provincial de Capacitación Docente Permanente-. CARTILLA N° 5. Año 2002. Trayecto 2.</p> <p>. Harf, Ruth (2009), Ingreso al Primer Ciclo ¿Es necesario articular la articulación? En Gotbeter,</p>

	Gustavo y Charrúa, Gabriel (compiladores) (2009). 12(tes) Primer Ciclo N°3 Articulación nivel inicial/primer ciclo. Bs As: Ed. 12(tes) S.A.
<u>3° EJE TEMÁTICO: LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO CUESTIÓN RELEVANTE</u>	
- Evaluación y autoevaluación institucional.	. Farjat, Liliana (1998), Gestión Educativa Institucional . Bs As, Ed. Lugar Editorial. - Capítulo: Desde siempre, siempre, por siempre...
	. Mancovsky, Viviana y Crescente, Ernesto (2010), Apuesta por el trabajo colectivo. Autoevaluación en las instituciones . En Revista Novedades Educativas: "Evaluación individual, grupal y colectiva". Año 22/ N° 239/Noviembre 2010.
	. Sverdllick, Ingrid (2010), La autoevaluación institucional . En Revista Novedades Educativas: "Evaluación individual, grupal y colectiva". Año 22/ N° 239/Noviembre 2010.

ESTRATEGIAS

- . Planteo y análisis reflexivo de situaciones problemáticas a partir de aportes teóricos.
- . Análisis bibliográfico desde la problematización permanente generando la argumentación (oral y escrita).
- . Exposición dialogada.
- . Análisis de videos.
- . Observación y análisis de instituciones escolares a partir de las categorías trabajadas en el material bibliográficas, en los entornos dispuestos del Taller de Práctica III.
- . Elaboración de producciones escritas a partir de consignas problematizadoras y socialización oral.
- . Andamiaje en la construcción escrita del seminario.

EVALUACIÓN

Criterios evaluativos:

En cuanto a la presentación escrita:

- . Explicitación de los aportes teóricos inherentes a la temática seleccionada: claridad, pertinencia, suficiencia, coherencia y articulación.
- . Redacción esperable respetando las pautas formales monográficas (estructura, citas...) y del lenguaje escrito (construcción, puntuación, ortografía...), siguiendo las orientaciones de la guía del ingresante.
- . Lenguaje acorde a la especificidad teórica.
- . Pertinencia y suficiencia de las fuentes de información.
- . Apropiación de contenidos científicos.
- . Análisis reflexivos originales.
- . Desarrollo personal explicativo-expositivo original.

“El trabajo será evaluado a partir de la claridad conceptual, el uso de la bibliografía básica, el abordaje sintético de cuestiones relevantes, la consistencia interna del desarrollo personal y la cohesión y organización de los textos”.

En cuanto a la defensa oral:

Se implican los criterios anteriores desde la oralidad.

- . Organización del discurso que permita un claro entendimiento.
- . Capacidad en lo individual de la defensa de cualquier instancia sobre la que se interroga.

PARA LA DEFENSA ORAL PUEDEN PRESENTARSE SOPORTES COMO FILMINAS, LÁMINAS, PRESENTACIONES EN POWER POINT, ETC.

*Aclaración: El trabajo inherente al **SEMINARIO INSTITUCIONES EDUCATIVAS**, será presentado y defendido en el período de exámenes, con una presentación previa por correo electrónico 10 días hábiles antes de la fecha de examen.*

X.2.5.4. Planificación anual del Taller de Práctica IV y Ateneo

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 “REPÚBLICA DE MÉXICO” PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Taller de Práctica IV (Plan 528/09)

Y

**Ateneo de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales,
Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana.**

AÑO 2018

Docentes responsables del Taller de Práctica IV:

- . Prof. Equis, Sandra Inés.
- . Prof. Estrada, Florencia
- . Prof. Monteagudo, Carolina.

Docentes responsables de Ateneos:

- . Lengua y Literatura: Prof. Torres, Norma Patricia.
- . Matemática: Prof. Silvestrini, Sonia.
- . Ciencias Sociales: Prof. Brillada, Martín.
- . Ciencias Naturales: Prof. Pogliani, Romina
- . Formación Ética y Ciudadana: Prof. Equis, Sandra

FUNDAMENTACIÓN

La organización dinámica planteada en este espacio curricular apunta a generar **“PRÁCTICAS REFLEXIVAS”**, entendiendo a este tramo del trayecto, como favorecedor de **los procesos metacognitivos**, en cuanto a la reflexión que debe generarse en las diferentes fases de la enseñanza -preactiva, interactiva y post-activa-.

Situándonos en acciones formativas en las escuelas asociadas, se plantea una inserción paulatina que implica: observación participante, elaboración de planificaciones didácticas y desarrollo de las mismas, reflexión sobre la propia práctica, participación en diversas actividades institucionales, todo a partir de marcos teóricos trabajados en el Profesorado,

dinamizando las consideraciones según cada contexto acorde a las necesidades y acuerdos interinstitucionales.

Adherimos al planteamiento interpretativo según el cual los docentes construyen estructuras conceptuales que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos, es así como la lectura de la realidad social es necesaria en la reflexión generada en el proceso de construcción de propuestas didácticas.

Entendemos a la enseñanza desde el paradigma crítico como práctica socialmente construida y contextualizada socio-históricamente, cargada de valores e intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan.

Por lo cual adherimos a la postura de ELLIOT²³, según la cual toda práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. Es necesario que el práctico conozca y evalúe cada situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. Si los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren de acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre esas acciones y el conocimiento a partir de esas reflexiones es de fundamental importancia, en síntesis, lo que prevalece como permanente es “LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y LA REFLEXIÓN SOBRE LAS REFLEXIONES EN ACCIÓN”.

Dado que la reflexión supone una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además, de desarrollo y ejercicio de capacidades intelectuales que permitan “*pensar sobre lo que se piensa*”, argumentar, buscar explicaciones y relaciones, una práctica reflexiva necesita de docentes capaces de llevar a cabo permanentes procesos metacognitivos sobre su propia práctica, es por todo esto que hemos incluido durante el cursado actividades generadoras de tales procesos, reconociendo entonces la importancia de la reflexión como condición necesaria -pero no suficiente- para la mejora de la práctica docente, asumiendo que se depositan en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo.

²³ ELLIOT J.: “El cambio educativo desde la investigación acción”. Ed. Morata. Madrid, 1997.

Fundamentamos **la práctica** como una situación compleja en la que se logra una visión INTEGRAL a partir de las relaciones de los estudiantes practicantes con la REALIDAD ESCOLAR, por lo que se proyecta un seguimiento personalizado y sistematizado de los futuros docentes a fin de ir acompañándolos en el proceso de “*ser practicantes*”, **en este caso “en situación de residencia”** orientándolos en la interpretación y reinterpretación de sus experiencias, fomentando y evaluando el análisis teórico para que continuamente puedan fundamentar los supuestos que explicitan “*saber por qué se hace lo que se hace*”.

Como instancia anterior a la futura inserción laboral se promueve poner énfasis en el “*seguimiento evaluativo*”, puesto que aquí se actúa de modo directo y real en la actividad profesional situándose como *practicantes* ante realidades concretas de las que deberán aprender para responder en el futuro a las exigencias sociales. Por lo que es urgente formar docentes con competencias contextuales -situacionales- con la capacidad de analizar la realidad y elaborar mediante el conocimiento estratégico propuestas alternativas atendiendo a la diversidad.

El abordaje de la realidad educativa se realizará a través de los procedimientos propios de la investigación educativa. Se tomará como punto de partida la observación e indagación sistemática de prácticas educativas. Se construirán categorías de análisis a partir de las herramientas conceptuales que nos acerquen a la comprensión de sus significados.

Una intervención docente adecuada no se genera espontáneamente, se construye a partir de una lectura crítica, en permanente elaboración “*con-otros*” de las acciones que se realizan en el aula y que están fundamentadas en la teoría curricular que se comparte.

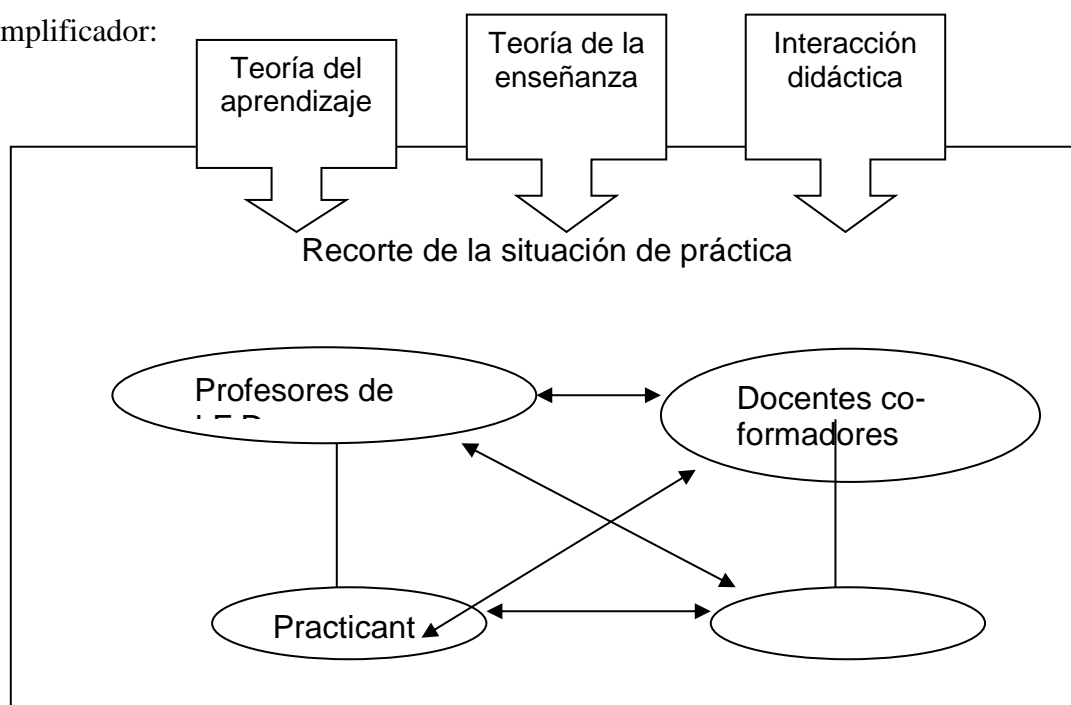
Pretendemos constituir un “*espacio recursivo / dialéctico*” de construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de interacción producida por la coparticipación entre los profesores del I.F.D. y los futuros docentes.

Los **criterios institucionales** que guían la organización dinámica de la práctica de residencia son los siguientes:

- Coherencia en los lineamientos teóricos propuestos y viabilidad de su implementación en la práctica atendiendo a los requerimientos del contexto.
- Acercamiento y trabajo coordinado del I. F. D. y las escuelas asociadas.

- Integración e interrelación continua de los distintos Campos de la Formación docente y el Trayecto de Práctica a través de actividades en los diferentes espacios curriculares.
- Vinculación de la práctica con la investigación educativa.
- Inserción gradual de los estudiantes en los diferentes contextos institucionales de la comunidad tendiendo a formar profesionales comprometidos, críticos y promotores de cambio.
- Análisis reflexivo compartido de la propia práctica a partir de la implementación de la pareja pedagógica, a fin de objetivar el análisis reflexivo de las propias prácticas ampliando las competencias del rol docente.

La complejidad de la práctica puede visualizarse en el siguiente esquema²⁴, como recorte ejemplificador:



Adhiriendo a la postura de Alicia DEVALLE de RENDO, es posible afirmar que “(...) en una microlectura podemos reconocer, en la situación de residencia, al profesor del profesorado, a los docentes (directivos y maestros), al residente y a los alumnos. Los contenidos y la metodología están sustentados por concepciones teóricas de la enseñanza, del aprendizaje

²⁴ Elaborado tomando como referente representaciones de DEVALLE de RENDO Alicia, “La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R. Bs. As., Ed. AIQUE, 2000.

y de la evaluación que cada uno sostiene, pudiendo ser o no explícitas o implícitas, coincidentes o no.

Como vemos, confluyen en la situación de residencia múltiples variables que no siempre se articulan con criterios comunes y resultados positivos. Considero a este momento de la práctica uno de los más delicados para el futuro docente por la confluencia planteada”²⁵, es necesario entonces, generar desde el Profesorado estrategias para que se logre un efecto de convivencia pedagógico-didáctica positiva en todos los involucrados en la práctica, en un juego de interacciones en el cual se tome conciencia de la riqueza del aprendizaje conjunto que se puede dar durante este período de formación docente.

Muchas preguntas interpelan las decisiones estratégicas en el trayecto de la práctica:

“En relación con el alumno-residente (...) ¿cuál es el peso de la formación que recibió y en qué medida actúa siguiendo los modelos (matrices de aprendizaje) que internalizó cuando niño? La metodología con que fue formado, ¿se actualiza en su rol de enseñante?”²⁶

“¿Cómo superar las contradicciones entre un papel profesional políticamente marcado como técnico y las demandas de un enfoque orientado a la reflexión con un énfasis en la autonomía profesional, esto es, en la capacidad de juicio y decisión?”²⁷

Los profesionales competentes poseen a menudo la capacidad de generar un nuevo “conocimiento en la acción” a través de la “reflexión en la acción” sobre aquellas zonas indeterminadas de la práctica. La decisión es entonces darle un “lugar de privilegio a la reflexión”.

La “reflexión colaborativa”²⁸ que se hace presente en los encuentros de alumnos centrados en el aprendizaje cooperativo y dialógico, **ENCUENTROS DE ACUERDOS INTERINSTITUCIONALES, TUTORÍAS COOPERATIVAS** (estudiantes, docentes co-formadores, docentes de I.F. D., directivos), y especialmente se ha sistematizado en el **PLENARIO DE PRÁCTICA (en el que participan estudiantes de los diferentes años de la carrera)** como espacio de articulación intra e interinstitucional, entre otros momentos de acuerdos entre profesores de nuestro I.F.D. y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas en los que se da lugar al consenso y la unificación de criterios de trabajo y evaluación, como el **ENCUENTRO INICIAL ENTRE TODOS LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA PRÁCTICA.**

Nuestra intención es superar desde los futuros docentes preguntas como estas:

²⁵ DEVALLE de RENDO Alicia, Ob. Cit., Pág. 23

²⁶ Ídem, Pág. 30

²⁷ MONTERO Lourdes, “La construcción del conocimiento profesional docente”. Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2001, pág. 211

²⁸ MONTERO, Ob. Cit., Pág. 211

*“¿Cómo hago esto? Dígamelo usted”*²⁹, es decir, la dependencia del experto o el refugio en la rutina o el saber de la opinión.

Para avanzar en el planteo de preguntas que reivindique la reflexión:

“¿Por qué tengo que hacer esto?”

*¿Cómo está construido ese conocimiento?”*³⁰

“¿Cuáles son las razones que subyacen a la utilización de un determinado contenido?”

¿En qué se justifica su utilización?”

*¿Qué valores expresan nuestras opciones curriculares?”*³¹

En la construcción del conocimiento profesional es necesaria la indagación de los conocimientos previos de los futuros maestros, y propuestas en las cuales se trabaje la biografía escolar, es decir, la confrontación sistemática con el propio proceso de educación, tal como lo propone Susana HUBERMAN³²:

*“(…) la comprensión de la propia biografía permite una conciencia más elevada y con ello un comportamiento adecuado acorde con las intenciones”.*³³

Es evidente que la conciencia es un regulador esencial de nuestras acciones. Proporciona posibilidades de intervenir en la acción mediante su calidad reflexiva, pues en el lograr conciencia está dada la oportunidad de volver a orientarse, de reflexionar sobre uno mismo. Reconociendo entonces la importancia que la propia educación tiene en la vida posterior en las aulas, sabemos que hay que tenerla en cuenta en la formación de los futuros maestros, puesto que *“...la comprensión de la propia biografía mejora la conciencia del propio actuar”*³⁴

En todo este marco hacemos hincapié en la necesidad de *“...encontrar fórmulas para reunir a los maestros, crear estructuras que permitan a los maestros juntarse -y mejor en pequeños grupos que en grandes asambleas-, reunirse y hablar y discutir de esos problemas sin sentirse perseguidos por esos mismos problemas”*³⁵

De aquí, la necesidad de generar espacios para gestionar de manera conjunta acciones que favorezcan el proceso de formación docente y la práctica profesional tanto del docente en ejercicio

²⁹ MONTERO Lourdes, “La construcción del conocimiento profesional docente”. Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2001pag. 218

³⁰ MONTERO, Ob. Cit., Pág. 218

³¹ Ídem, pag. 220

³² HUBERMAN Susana, “Cómo aprenden los que enseñan”, Bs. As., Ed. AIQUE, 1994

³³ HUBERMAN Susana, Ob. Cit,

³⁴ Ídem, Pág. 120

³⁵ BERSTEIN B. citado por Montero, Ob. Cit.

como del residente, recuperando los espacios y las prácticas como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación, y no como mero campo de aplicación de los currículos impuestos desde fuera de la institución.

“...Se hace referencia al aula como “espacio de conocimiento compartido...enriquecido por las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias” pero comprometidos en un proceso abierto de comunicación.”³⁶ (M.T. Sirvent, 1984).

Otra cuestión medular en relación a la realidad actual, que es fundamental tener en cuenta para pensar la formación docente, y en especial la instancia de práctica, es la consideración de las problemáticas que atraviesan las escuelas: **En medio de un tejido social fragmentado** debido a una democracia representativa excluyente asociada al modelo capitalista, quienes ingresan a la carrera docente son sujetos inmersos en estas realidades, constituidos históricamente por acontecimientos en tales sentidos. Por lo cual, **desde la formación docente, es preciso que construyamos “alternativas” de vivir juntos de un modo justo para todos**, en cuanto a posibilidades en las aulas del profesorado para fortalecer subjetivamente a los futuros maestros y maestras.

Un interrogante problemático que toma relevancia se podría sintetizar en la pregunta: **¿Es posible pensar y hacer prácticas de formación docente, reparadoras de las fragmentaciones que atraviesan las subjetividades de quienes han elegido la carrera docente hoy? Construir la enseñanza de las nuevas infancias, nuevas juventudes... implica involucrarnos en esta preocupación.**

Maestros y maestras que deben “cuidar a otros” y necesitan “ser cuidados” también. **¿Es posible enseñar acerca del cuidado mutuo a sujetos/alumnos que están construyendo los saberes docentes en medio de tales realidades?** Intentar instalar propuestas de modos de enseñar en la formación docente actual, fortalecedores de subjetividades docentes y de las nuevas infancias, nos orienta a pensar “lugares”, “espacios”, “dispositivos”, “estrategias” de cooperación institucional, en los cuales se generen movimientos de cooperativismo, solidaridad, gestos y acciones de cuidado mutuo, y de esta manera cuidado de sí.

Es importante que posibitemos estos **“espacios de seguridad”** desde la formación docente para quienes transitan esta carrera, puesto que al pensar en las nuevas infancias esta necesidad se privilegia en las aulas de los profesorados, a fin de que los “nuevos” maestros y

³⁶ SIRVENT María Teresa, 1984 (Se desconocen otros datos).

maestras puedan posibilitar también “espacios de seguridad” (Meirieu, 2003), de “amparo” (Zelmanovich, 2003) en las futuras aulas para las infancias.

A partir de dispositivos en los cuales se viabilizan “intentos” de articulación intrainstitucional como también interinstitucional, se expresarán los sentidos involucrados en cada uno, manteniéndonos en una posible certeza: **“Instalando espacios de encuentro y diálogos reflexivos entre todos los actores intervinientes en la práctica, desde el cooperativismo en el I.F.D., se pueden gestar modos de ser docente dialógicos, cooperativos y generadores de amparo mutuo, como resistencia ante la fragmentación social”.**

Acerca de algunos posibles espacios generadores de “amparo/seguridad” en formación docente.

En el año en el cual se realiza la **RESIDENCIA** se dinamizan encuentros iniciales antes del inicio de la misma entre estudiantes, docentes del profesorado, docentes y directivos de escuelas primarias asociadas, como también las “**Tutorías Cooperativas**” y “**Plenarios de Prácticas**” a fin de abordar, entre otras problemáticas, respuestas al interrogante **¿Pueden dinamizarse desde la formación espacios posibilitadores de un tejido docente sostenedor para afrontar la fragmentación social?**, en tanto espacios en los cuales estemos presente todos, para **trabajar juntos cooperativamente** en el andamio que requieren los futuros docentes para pensar las prácticas, intentando establecerlos como espacios de amparo/seguridad.

Se plantea en cuanto a lo trabajado por los alumnos residentes en las escuelas destino, una inserción paulatina en **parejas pedagógicas y equipos pedagógicos en grados paralelos**, que implica: observación participante, elaboración de propuestas didácticas y desarrollo de las mismas, reflexiones desde la participación en diversas actividades institucionales, todo apuntando al “intento” de la coherencia con el marco teórico internalizado en el Instituto Formador y las adaptaciones contextuales necesarias acorde a las relaciones interinstitucionales. El desempeño en parejas y equipos también supone la presencia de un “nosotros” para la ayuda mutua en la construcción de saberes de la práctica profesional, no para que se de un desarrollo conjunto de las propuestas didácticas, sino para que de manera cooperativa se piense el hacer pedagógico en la reflexión de la propia práctica. En este desempeño, es importante todo lo dinamizado en el “**Cuaderno de análisis reflexivos sobre la práctica de la pareja pedagógica como generador del diálogo**”, además del “**Diario del Trayecto de la Práctica**”.

Las actividades inherentes a las “**Tutorías Cooperativas**” y “**Plenarios de Prácticas**” apuntan también a intentar romper con la fragmentación disciplinar y trabajar en forma integrada en lo pedagógico, lo cual beneficia a los alumnos en el entendimiento de la realidad como un todo con múltiples interrelaciones. Se pretende constituir *espacios dialécticos*, permitiendo la construcción de conocimientos teniendo en cuenta el **proceso de interacción producida por la coparticipación entre los profesores del I.F.D., los directivos y docentes de las escuelas asociadas y los futuros docentes**; sumado a esto, se pretende beneficiar el **análisis reflexivo de la propia práctica con la implementación de “la pareja pedagógica”**, pareja que permite brindar más elementos al análisis al participar compartiendo miradas de la realidad escolar y el accionar en la enseñanza.

En ambos espacios se espera compartir una convivencia pedagógico-didáctica positiva con todos los involucrados, mediante interacciones en las cuales se tome conciencia de la riqueza del aprendizaje conjunto. La decisión es dar un “*lugar de privilegio a la reflexión*”: la “*reflexión colaborativa*”³⁷ que se hace presente en los encuentros, centrados en el **aprendizaje cooperativo y dialógico**. Este es el camino a recorrer en las tutorías y plenarios.

“Dar la palabra” a todos... “Tomar la palabra” de todos. Posibilitar transmisiones e invenciones... juntos... A esto se apunta en nuestros intentos...

El plenario se dinamiza a partir de “**Narrativas**” compartidas acerca de la práctica. A través de las narraciones las personas procesamos, justificamos y damos sentido a nuestras acciones y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor. Estas surgen de nuestra experiencia con el mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente tales experiencias. El sentido de lo que pensamos que somos y la manera en que nos presentamos en el mundo se construyen narrativamente.

Tal como resalta Jorge Larrosa: “(...) *quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos*

³⁷ MONTERO, Lourdes (2001). **La construcción del conocimiento profesional docente**. Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2001, pág. 241.

sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad."³⁸ En este sentido, escribir relatos docentes puede constituirse en una importante herramienta de reflexión y socialización, puesto que los relatos poseen un potencial transformador tanto para sus autores como para los lectores.

Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de problemáticas educativas, haciendo inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, de este modo, al movilizar el diálogo desde narrativas compartidas se enfatizan esfuerzos por comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo mirar, aquello que no siempre es posible ver en las planificaciones, informes, observaciones...

En las experiencias de tutorías cooperativas y plenarios de prácticas, las cuales están siendo instaladas institucionalmente, en medio de otras acciones, se recuperan las prácticas, se intentan reconstruir experiencias, reelaborar conocimientos y recrear propuestas, de esta manera no se da un mero campo de aplicación de curriculums impuestos desde fuera de la institución, reconociendo entonces la importancia de la reflexión y el diálogo, para la mejora de las prácticas escolares, entendiendo que desde **espacios solidarios se puede construir “la solidaridad” que el mundo necesita**. Perla Zelmanovich nos interpela a mantener la asimetría y tramitar nuestra vulnerabilidad en el mundo de los adultos. Nos propone inventar modos de sostenernos entre los adultos, ante la debilidad de los marcos institucionales.

Autonomía... Amparo... son posibles... esforzándonos en el intento de construir estos “espacios de seguridad” desde la formación docente.

Ante la implementación del nuevo plan, el sentido de estos espacios se liga al **“Ateneo”** propuesto en el Nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional, *en articulación con el Taller de Práctica IV*, por lo cual toda la praxis institucional generada tanto en las TUTORÍAS COOPERATIVAS como en los PLENARIOS DE PRÁCTICA en el anterior plan (564/02), se extrapola a la nueva organización curricular. Siguiendo a Sanjurjo (2009, p. 154) *“Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos,*

³⁸ LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes, pág. 464.

se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentando lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica”.

En los fundamentos expuestos en el Diseño Curricular para la Formación Docente, del Profesorado de Educación Primaria (Ministerio de Educación de Santa Fe; 2009: p. 99), se explicita en relación a los Ateneos en relación a este espacio: *“En El Ateneo es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos, es decir, desde un abordaje casuístico y en profundidad de la problemática que convoca.*

Está pensado como continuidad de los espacios presenciales y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos de práctica. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva con el Taller de Práctica IV.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite —a través de la discusión y el intercambio— descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte y la iluminación de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes, etc.

Las acciones en el ateneo pueden ser variadas: profundización bibliográfica, exposición de temas especiales, toma de decisiones pedagógico-didácticas en el espacio del aula, problematización del espacio y del hecho educativo, descripción de la práctica, reflexión ético-política del posicionamiento docente, etc.

Los docentes a cargo del Ateneo trabajarán en el Instituto durante el período preparatorio de la Residencia y luego, en el período de Residencia, concurrirán a la escuela para trabajar en forma conjunta con los docentes que reciban residentes.

Cabe aclarar que la carga horaria estipulada es para cumplimiento semanal de los/as profesores/as, en cambio el estudiante deberá participar de acuerdo a los requerimientos que las problemáticas fueran presentando en relación a la práctica docente.

El proceso de desarrollo de la Residencia será guiado, coordinado y evaluado en forma conjunta entre los docentes del Ateneo, el docente del Campo de la Práctica y el co-formador.

Lo deseable es convocar a participar a los docentes co-formadores en el Ateneo del sub-campo de Construcciones didácticas en el Cuarto Año de la Formación Docente, los que serán, por lo tanto, también espacios de desarrollo profesional. (...)”

Entendemos institucionalmente que son los “*espacios dialécticos reflexivos de construcción conjunta de saberes didácticos*” los que permiten el logro de experiencias significativas, mediante procesos de interacción producida por complejos vínculos entre profesores del I.F.D., directivos y docentes de las escuelas primarias y futuros/as docentes. Es por esto que destacamos las dos estrategias/espacios que se implican en esta dialéctica recursiva entre *el Taller de Docencia /de Práctica, y los Ateneos: las Tutorías Cooperativas y los Plenarios de Práctica, espacios a los que asisten docentes co-formadoras/es de las escuelas primarias asociadas.*

Como instancia de cierre proponemos como “**trabajo final integrador**” la construcción de un **PORTAFOLIO DOCENTE DE INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL**, confiando en que una vez más la dialéctica teoría y práctica estará presente en la elaboración del mismo, siendo esta una oportunidad más para hacer síntesis potentes de decisiones teórico-prácticas sobre lo aprendido a lo largo de la carrera, y priorizado en los trayectos de la práctica, en especial, la residencia.

OBJETIVOS

Es esperable que los/as residentes manifiesten una comprensión integral de la realidad educativa que les permita:

- Generar acciones reflexivas y a la vez efectivas en lo áulico, institucional, con repercusión socio-comunitaria.
- Demostrar acciones de compromiso, que promuevan el cambio social.
- Generar experticia en el análisis reflexivo compartido de la propia práctica y del “otro”.
- Fundamentar las prácticas desde el marco teórico construido en la formación del Profesorado, argumentando las decisiones a nivel áulico desde lecturas de la realidad social, en búsqueda de la incidencia institucional y social.

- Evidenciar actitudes favorables en las relaciones interinstitucionales intentando consensuar de manera prudente las propuestas de intervención tratando de lograr acuerdos desde lo pedagógico.
- Socializar experiencias pedagógicas de los diferentes contextos de prácticas generando diálogos formativos en el intercambio de vivencias.
- Manifestar saberes profesionales como herramientas adecuadas para las decisiones inherentes en el ejercicio de la profesión.
- Evidenciar un desempeño favorable durante las diferentes clases en la implementación concreta de actividades didácticas.
- Demostrar actitudes adecuadas para el trabajo en equipo logrando co-pensar propuestas pertinentes a partir del acuerdo.

CONTENIDOS

- Observación, análisis, interpretación, diseño, planificación, evaluación y desarrollo de propuestas didácticas inherentes a los diferentes ciclos del Nivel Primario.
- Fundamentación teórica de las propuestas didácticas.
- Selección y organización de contenidos teniendo en cuenta las posibilidades de los alumnos, y las realidades de los diferentes contextos.
- Selección de modalidades de funcionamiento grupal de acuerdo a la índole de la tarea a realizar (pequeños grupos, trabajos individuales, etc.)
- Uso y aprovechamiento de los recursos didácticos disponibles y generación entornos de recursos de recreación cultural.
- Elaboración de instrumentos pertinentes para evaluar los distintos tipos de contenidos que se pretende enseñar, a partir de portfolios, en relación a los aprendizajes y la propia práctica.
- Cooperación profesionalizada en la actuación como pareja pedagógica, y como grupo de residentes.
- Evaluación de la propia práctica mediante el análisis reflexivo sistematizado - reflexión sobre la reflexión en acción-.

- Dialéctica permanente entre teoría y práctica.
- Organización dinámica en la preparación para la inserción del mundo escolar (portafolio de cierre).

MODALIDAD DE TRABAJO

- Apoyatura teórica reflexiva sobre la práctica.
- Socialización de experiencias generando un intercambio formativo.
- Atención personalizada ante requerimientos específicos, resolución de situaciones problemáticas.
- Observaciones de clases, y registro valorativo en cuadernos, dejando por escrito apreciaciones de las observaciones.
- Reuniones con las docentes co-formadoras: en el Profesorado y las escuelas asociadas para realizar un seguimiento del desempeño del practicante a fin de ir determinando los aspectos en los que se debe “anadamiar” desde el I.F.D..
- Consultoría y asesoramiento personalizado según requerimientos específicos (grupo total, sub-grupos, por parejas).
- Tutorías Cooperativas.
- Plenarios de práctica.
- Estrategias de atención a la diversidad: las continuas valoraciones de acuerdo a lo manifestado a partir de las acciones generadas, irán definiendo la toma de decisiones en cuanto a las estrategias personales o grupales a implementar en beneficio de la formación de los alumnos. El criterio que prevalece en esta instancia es *“el aprendizaje del grupo de alumnos de las escuelas asociadas y el bienestar de las instituciones y comunidades educativas”*.
- Acciones en el marco del proyecto LIBERALIBRO³⁹ (explicitado en anteriores agendas).
- Orientaciones en el trabajo de cierre.

³⁹ Coordinado por Prof. Patricia Torres y Prof. Sandra Equis.

- Dispositivo de comunicación virtual: Grupo Cerrado de Facebook **La pasión por enseñar en cuarto...**



INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS ASOCIADAS: La misma se realiza en parejas pedagógicas, en lo posible ocupando grados paralelos, por lo cual dos o más parejas pedagógicas conformarían un equipo pedagógico para realizar diseños de planificaciones de manera conjunta, si bien cada residente reconstruye la misma en base a su impronta y las necesidades del grupo particular en el cual está practicando.

Se abordan aspectos como:

- Comunicación interinstitucional a fin de acordar criterios formativos de seguimiento evaluativos en la realización de la práctica.
- Distribución de estudiantes en condiciones de realizar la práctica.
- Durante las semanas de observación participante se pretende avanzar en: conocimiento del grupo de alumnos, conocimiento de la modalidad de trabajo de la docente (indagar acerca del proyecto anual y cuestiones específicas del movimiento institucional), conocer disponibilidad de recursos, etc.
- Entrega de temáticas por parte de la docente para la elaboración de la propuesta didáctica (siguiendo los lineamientos del reglamento) y presentación formal de las planificaciones didácticas (inclusive recursos) para su posterior desarrollo. **ENCUENTRO INICIAL EN EL PROFESORADO, ANTES DE LA INSERCIÓN EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.**
- Desarrollo práctico acompañado por docentes co-formadoras/es y profesoras/es del equipo de práctica, avanzando en análisis cooperativos y dialógicos en el Instituto formador.
- Esta inserción se llevará a cabo con ciertos instrumentos que formalmente se han diseñado en el Trayecto, como ser: la CARPETA DE PRÁCTICAS, y los CUADERNOS:
- De adjudicación de contenidos/temas y observaciones/apreciaciones.

- De reflexiones cooperativas a la pareja pedagógica y equipo pedagógico.
- Diario del quehacer pedagógico) que acompañarán al alumno en el proceso.

<u>ESTRATEGIAS</u> INHERENTES AL ATENEO EN ARTICULACIÓN CON EL TALLER.

SUGERENCIAS DE LÍNEAS DE ACCIÓN, DESDE EL DISEÑO JURISDICCIONAL (pp. 99-100):

“- Propuesta de enseñanza: agrupaciones e interacción de los niños/niñas y/o jóvenes según los momentos de trabajo, con el docente y con el objeto de conocimiento.

- Observación y registro de casos puntuales emergentes en las escuelas asociadas, para ser analizados desde las áreas y tomados como objeto de la reflexión interárea.

- Análisis de las situaciones de enseñanza y de las construcciones didácticas atendiendo a: intencionalidades, conocimientos y contenidos, tipos de tareas, procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.

- Análisis de las Áreas Curriculares en Documentos Curriculares Jurisdiccionales y Nacionales de Educación Primaria.

- Análisis de los materiales curriculares.

- Análisis de la propuesta editorial.”

Abordaje institucional:

- Andamiaje en: la **“CONSTRUCCIÓN DE PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS”**, el **“DESARROLLO/IMPLEMENTACIÓN DE LO DISEÑADO”** y la **“REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA”**.
- Socialización de “experiencias” y análisis conjunto de las mismas desde perspectivas teóricas: cada residente puede socializar lo desarrollado en sus clases, llevando producciones de los/as alumnos/as. Su pareja podría filmar algunos segmentos con la cámara digital, para luego observar este registro posibilitar análisis cooperativos en el IFD.

- Análisis conjunto de “producciones de alumnos/as de primaria”, para repensar estrategias y andamios.
- Cada residente puede expresar las problemáticas que considera relevantes y trabajar de manera conjunta su abordaje.
- Construcción conjunta de problemáticas y abordajes al respecto.
- Resolución de actividades que tendrán que realizar los/as alumnos/as de primaria (Ej: En Matemática).
- Ensayar anticipaciones a clases que no se han desarrollado para prever reajustes.
- Profundización bibliográfica de determinados temas que se observan como debilidades.
- Socialización por parte de residentes del seguimiento evaluativo a los/as niños, para repensar andamios y/o reajustes a fin de posibilitar el aprendizaje de todos/as.
- Socialización y análisis de lecturas del “Diario del quehacer pedagógico”, y el “Cuaderno de análisis reflexivo de la pareja pedagógica”.
- Observación de clases que consideren prioritarias, para luego trabajar con tales observaciones como insumo para el ateneo.
- Diálogo con docentes co-formadoras/es.
- Tutorías Cooperativas.
- Plenarios de Práctica.
- Acompañamiento en el trabajo de cierre.

Se plantea desde la fundamentación del Diseño Curricular Jurisdiccional (plan 528/02: *“(…) La articulación del Taller de Práctica IV con el Ateneo de las áreas del campo de la formación específica se concretará a través de reuniones periódicas y apuntará a la construcción de proyectos de intervención y al análisis reflexivo de las propias prácticas. El Taller de Práctica IV y el Ateneo se cursarán simultáneamente y tendrán una única acreditación.*

Además de la aprobación de las instancias previstas en el Taller y en las instituciones asociadas, los estudiantes deberán aprobar un trabajo final de integración” (Diseño Curricular Jurisdiccional; 2009, p. 48).

Lo acordado institucionalmente en relación al mencionado **“Trabajo Final de Integración”**, es la construcción y defensa de **“PORTAFOLIO DOCENTE DE**

INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL” (Anexo AL FINAL) , entendiendo que el mismo involucra la necesidad de “tomar decisiones” para su elaboración, que implicarán síntesis de saberes construidos a lo largo de toda la carrera.

MATERIAL DE TRABAJO ESPECÍFICO

. Bozu, Zoia (2012), *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*. Barcelona, ICE y Ediciones OCTAEDRO.

- Prólogo e introducción.
- Capítulo tres: CONCEPTUALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DOCENTE.
- Capítulo seis: ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PORTAFOLIO DOCENTE.
- Conclusión.

EVALUACIÓN

EJE: PRÁCTICA DOCENTE

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE

ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

OBJETIVO GENERAL

En esta instancia de la carrera, cada estudiante de formación docente debe ser capaz de:

- Manifestar el desempeño de la tarea docente con autonomía profesional y trabajo colaborativo, dinamizando la enseñanza de saberes socialmente significativos, culturalmente inclusivos y políticamente emancipadores que permitan la construcción de una sociedad más justa, a partir de prácticas inclusivas posibilitadoras del el cuidado de sí y del otro, que respeten el principio de educabilidad y educatividad, el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural como cuestiones fundamentales para el logro de la igualdad, mediante acciones reflexivas que evidencien articulación entre teoría y empiria.

COMPROMISOS DOCENTES INSTITUCIONALES

COMPROMISO DOCENTE A PARTIR DE 2009

DOCENTES:

- Se comprometen a enseñar saberes que posibiliten la formación de ciudadanos críticos, activos, defensores de la democracia y el bienestar de toda la humanidad.
Sí, nos comprometemos.
- Se comprometen a ejercer la profesión con amor, pasión, alegría esperanza y responsabilidad.
Sí, nos comprometemos.
- Se comprometen a construir en y desde la escuela una sociedad justa, donde los lazos de solidaridad atraviesen los sentidos de su quehacer cotidiano.
Sí, nos comprometemos.
- Se comprometen en cada decisión respetar y defender el principio de educabilidad, desde el cual confían en que todos podemos aprender, reconociendo a cada otro para la construcción del nosotros.
Sí, nos comprometemos.
- Que las palabras se transformen en hechos, y estos compromisos orienten su trabajo siempre.

(Elaborado de manera conjunta por alumnas y docentes del Taller de Docencia III – Residencia-)

PROPÓSITOS FORMATIVOS

En el Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 528/09) se establece:

“Donde el “aprender a aprender” supone formar un docente que:

- *Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.*
- *Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.*
- *Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación más que la mera “posesión” de los mismos.*
- *No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.*
- *Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.*
- *Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.*
- *Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.*
- *No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética.*
- *Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.*

Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que:

- *Asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un afuera”.*
- *Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen “matrices de pensamiento”; “forman” en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia.*
- *Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad.*
- *Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.*
- *Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la “piedad”, y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 528/09: pp. 13-14)*

EJES DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

- Presentación personal, vocabulario y actitudes interpersonales (puntualidad y continuo respeto con todos los actores institucionales y de la comunidad educativa.
- Carpeta de práctica:
 - Formalidad: portada, asistencia, reglamento, material de evaluación, caligrafía, ortografía, redacción, coherencia textual, prolijidad general.
 - Propuestas pedagógico- didácticas adecuadas.
 - Cumplimiento en los plazos de entrega.
- Desarrollo de propuestas didácticas:
 - Desempeño personal y profesional, creatividad, solvencia en el desenvolvimiento, léxico y pronunciación acorde al nivel, riqueza de vocabulario, caligrafía en la pizarra y otros soportes, saberes epistemológicos y culturales, recursos y materiales.
 - Capacidad de organización de la dinámica grupal y relación afectiva con los/as alumnos/as y demás actores de la comunidad educativa.
 - Acompañamiento en el aprendizaje del grupo de alumnos/as.
- Inserción institucional: relación con todo el personal institucional y comunidad educativa en general.
- Relación dialéctica de teoría y práctica en las diferentes producciones didácticas:
 - Articulación entre la teoría y la práctica a partir de la reflexión.

CRITERIOS EVALUATIVOS

Lo que prevalece en esta instancia es “*el aprendizaje del grupo de alumnos/as de las escuelas primarias y el bienestar de las instituciones y comunidades educativas*”:

- Presentación personal formal y actitudes de respeto continuo.
- Discurso respetuoso, coherente y prudente.
- Actitud participativa.

- Implicancia con los/as alumnos/as y sus procesos de aprendizaje.
- Prudencia y discreción acorde al rol.
- Relación afectiva-cognitiva adecuada con el docente guía/co-formador y otros sujetos institucionales.
- Disposición adecuada ante la experticia docente.
- Capacidad de proyectar adecuados planteos didácticos y su consecuente desarrollo.
- Vínculo responsable hacia la comunidad educativa desde el rol.
- Disposición de apertura ante los señalamientos, devoluciones y decisiones de las autoridades implicadas en el proceso de práctica.
- Participación productiva coherente con la temática de desarrollo, aportando reflexiones significativas.
- Integración de saberes de los campos disciplinares implicados.
- Capacidad de comprensión, interpretación, integración y de realizar propuestas coherentes a la formación recibida.
- Actitudes de socialización cooperativa que favorezcan la cohesión grupal para el aprendizaje.
- Búsqueda e indagación bibliográfica, y comprensión de dicho material.
- Postura y adultez actitudinal propia de un/a futuro/a docente.
- Vocabulario adecuado, respetuoso, incorporando términos específicos de las disciplinas abordadas.
- Asistencia continua y puntualidad. En caso de ausentarse debe ser por **EXTREMA NECESIDAD PRESENTANDO LA CERTIFICACIÓN CORRESPONDIENTE, AVISANDO A LA INSTITUCIÓN, A LAS PROFESORAS DE PRÁCTICAS, COMPAÑEROS/AS Y ENVIANDO TODOS LOS RECURSOS PREVISTOS PARA TAL JORNADA. // Por ninguna razón puede salir de la institución durante la jornada escolar.**
- Presentaciones escritas: incluyendo las instancias formales necesarias, prolijidad general, coherencia, redacción, ortografía y caligrafía aceptable, respondiendo lo plasmado a la intencionalidad explicitada.
- Presentación a término de los trabajos solicitados.
- Presentación de planificaciones didácticas en las escuelas asociadas 48 horas antes de su implementación, o de acuerdo a los requerimientos institucionales.
- Apropiación teórico-práctica.
- Reflexión sobre la práctica.
- Postura crítica en la defensa de los trabajos.
- Resolución original de problemas.
- Apropiación de estrategias procedimentales, conceptuales y actitudinales que apunten a un buen manejo del discurso y de las diferentes situaciones de enseñanza.

SABERES PRÁCTICOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS O CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS (DAVINI, 2015: 34-37)		
<p>Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; . establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas, y . trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos. 	<p>Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . manejar el espacio, los tiempos y los recursos de aula; . hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase; . impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos; . observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo; . practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y autoestima; . desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos; . promover la capacidad de autoevaluación de los alumnos, y . desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación. 	
<p>Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:</p> <ul style="list-style-type: none"> . inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza; . desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza; . organizar procesos y actividades de aprendizaje en, al menos, una unidad de enseñanza, y . procurar la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras materias. 	<p>Utilizar nuevas tecnologías:</p> <ul style="list-style-type: none"> . explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza; . utilizar programas de edición de documentos, y . emplear recursos de comunicación digitales y multimedia. 	
<p>Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> . con los docentes y los profesores de prácticas; . con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas; . para participar en la formación de sus compañeros, y . para intervenir en actividades propuestas por la escuela. 	<p>Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> . desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia; . analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y . asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios. 	<p>Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . saber explicitar sus prácticas; . desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades, y . indagar y proponer un plan para su mejora.
<p>. Participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela;</p>	<p>. Informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las</p>	<p>Organizar la propia formación continua.</p>

	intenciones de la enseñanza, y	
--	---------------------------------------	--

Saberes prácticos prioritarios

- . Participación constructiva para posibilitar la justicia curricular mediante producciones didácticas significativas como planificaciones, recursos, evaluaciones sobre lo implementado, análisis crítico de situaciones escolares, a partir de ideas, materiales, acciones, argumentaciones y reflexiones que evidencien la articulación entre la teoría y la práctica.
- . Conocimiento y comprensión significativa de los saberes a enseñar y de los abordajes didácticos necesarios para su enseñanza, dinamizando la problematización, lo lúdico, la participación y la creatividad de acuerdo a las necesidades de cada instancia de aprendizaje.
- . Producciones significativas orales que evidencien coherencia, fluidez, adecuada articulación y tono de voz; y escritas que manifiesten coherencia, caligrafía, ortografía y redacción pertinente, de acuerdo al sentido de las mismas.
- . Búsqueda, reconstrucción y producción de acciones y materiales didácticos de manera autónoma, evidenciando análisis significativos de los mismos para el logro de la inclusión.
- . Capacidad de producir acciones didácticas (planificación, desarrollo de la enseñanza y análisis crítico) coherentes entre sus componentes, que involucren secuencias didácticas significativas para posibilitar la alfabetización integral y el aprendizaje de todos/as, evidenciando conocimiento y comprensión de los supuestos teóricos involucrados y la atención a las necesidades del contexto.
- . Desempeño didáctico con acciones de guía, andamio y acompañamiento a los/as alumnos/as mediante actitudes afectivas sostenedoras del amparo necesario en las escuelas, para provocar el deseo de aprender, la pasión por el conocimiento y la realización de producciones significativas y creativas, abordando los errores de los/as alumnos de manera constructiva.
- . Prácticas colaborativas de apoyo mutuo para el sostenimiento del cuidado de sí y del otro en los/as niños/as y entre pares y docentes, mediante vínculos compasivos, y prácticas individuales con autonomía para sostener la enseñanza áulica.
- . Articulaciones y reflexiones significativas en la dialéctica teoría y práctica.
- . Narrativas pedagógicas que evidencien la dialéctica entre la empiria y la teoría.
- . Reconstrucción crítica de experiencias que posibiliten reconstrucciones y decisiones creativas.
- . Actitud dialógica y respetuosa en la construcción de comunidades de aprendizaje apasionadas de cuidado de sí y del otro, mediante vínculos solidarios y de confianza en las relaciones, evidenciando prudencia en el uso de la información para preservar la integridad de todos los involucrados en el proceso de práctica, en especial los/as niños/as, sus familias e instituciones.
- . Gestión de las diferentes acciones involucradas en la práctica de manera autónoma.

DISPOSITIVOS Y ACCIONES EN LA CONSTRUCCION Y EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

- Taller
- Ateneos
- Residencia
- Observación participativa

- Encuentro inicial para acuerdos interinstitucionales
- Tutorías Cooperativas
- Prácticas en parejas pedagógicas y de manera colaborativa (Enseñanza entre pares. Davini, 2015)
- Planificaciones Didácticas
- Desarrollo de las clases
- Narrativas pedagógicas
- Diario del quehacer pedagógico
- Cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo pedagógico
- Plenarios de Práctica
- Trabajo final de integración
- Reconstrucción crítica de experiencias
- Reflexiones acerca de la relación teoría-práctica

INDICADORES (GUÍA)

INDICADORES	
Planificación didáctica	
1- Lo planificado manifiesta formalidad en la presentación, redacción, caligrafía, ortografía.	
2- Cada instancia de la estructura didáctica ha sido redactada y presentada de manera completa y coherente.	
3- Se manifiesta conocimiento de los saberes a trabajar.	
4- El/los eje/s son pertinentes epistemológicamente, y adecuado/s a las necesidades de aprendizaje prioritarias.	
5- Los NAP seleccionados son oportunos.	
6- Los objetivos propuestos son adecuados en cuanto a su necesidad y presentan una formulación pertinente.	
7- Son válidos con relación a los contenidos a los que hacen referencia.	
8- Tienen en cuenta el desarrollo global de capacidades.	
9- Los contenidos se seleccionaron y plantearon en relación directa al eje temático configurando una propuesta pertinente.	
10- La presentación de contenidos es coherente en cuanto a su agrupación, interrelación respondiendo en su conjunto a la significatividad lógica y psicológica.	
11- La interrelación de áreas se estableció adecuadamente respondiendo al principio de globalización. (Si la propuesta es integrada)	
12- Las estrategias/actividades ponen en funcionamiento las capacidades de acción-reflexión de los alumnos.	

13- Contemplan una secuencia coherente que posibilite el vínculo entre saberes previos y nuevos saberes de manera constructiva y productiva.	
14- Generan el aprendizaje de los contenidos propuestos.	
15- Involucran las macro-habilidades, habilidades cognitivas y habilidades cognitivo-lingüísticas.	
16- Posibilitan la problematización y el aprendizaje con sentido.	
17- Están adaptadas a las necesidades e intereses de los/as alumnos/as, siendo significativas en su conjunto.	
18- Se manifiestan propuestas constructivas y creativas.	
19- Potencian el pensamiento creativo en los alumnos y la realización de producciones significativas.	
20- Son variadas y contemplan la diversidad del alumnado.	
21- Posibilitan la alfabetización integral.	
22- Facilitan la intercomunicación unas veces, y potencian el trabajo individual otras.	
23- Posibilitan la construcción de valores fundamentales.	
24- Se pueden trabajar las distintas áreas de manera globalizada, o se manifiestan articulaciones entre áreas.	
25- Apuntan a la construcción de la convivencia mediante dispositivos de aprendizaje que promueven el cuidado de sí y del otro.	
26- Ponen de relieve las emociones como cuestión primordial en el crecimiento afectivo de los/as alumnos/as.	
27- La organización temporal ha sido adecuada.	
28- Los recursos/materiales son suficientes y motivadores capaces de producir placer, alegría y emoción al utilizarlos.	
29- Se han confeccionado con prolijidad y material adecuado.	
30- Son adecuados epistemológicamente y significativos para el grupo de alumnos/as.	
31- La evaluación posibilita un seguimiento sistemático posibilitador de la mejora de los aprendizajes.	
32- Se explicita la bibliografía y fuentes relevantes de la propuesta didáctica.	
Desarrollo de las diferentes clases	
33- Se manifiesta organización personal para el desarrollo de cada momento de la jornada.	
34- Se evidencia seguridad en el desempeño, tomando lo planificado como guion sujeto a modificaciones en base a necesidades significativas surgidas.	
35- Se evidencia conocimiento epistemológico y buen desempeño en torno a los mismos en relación a los contenidos.	
36- Se problematiza adecuadamente.	
37- Se acompaña adecuadamente para el logro de producciones significativas.	

38 - Las explicaciones, narraciones, descripciones, ejemplos y argumentaciones son claras y adecuadas, generando relaciones significativas.	
39- El diálogo es oportuno.	
40- Las apoyaturas visuales son pertinentes.	
41- Los interrogantes se dinamizan adecuadamente.	
42- Los recursos son adecuadamente gestionados, suficientes y bien utilizados.	
43- El vocabulario es adecuado y fluido.	
44- La comunicación, uso de la voz, las manifestaciones gestuales y la armonía emocional son positivas para la construcción de los aprendizajes significativos.	
45- El desempeño es atractivo, apasionado, interesante, provocador de deseo por aprender.	
46- El uso del tiempo y el espacio es oportuno.	
47- Se evidencia tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y andamios necesarios.	
48- Las pautas y gestión de la convivencia se generan adecuadamente.	
49- Se manifiesta respeto, prudencia y buenos modales ante todos los actores institucionales.	
50- Se manifiesta un vínculo de asimetría con los/as alumnos/as.	
51- Se posibilita la participación democrática.	
52- Se generan vínculos afectivos posibilitando confianza, amparo y aprendizajes significativos.	
53- Se manifiestan actitudes para la construcción de un clima de paz, respeto y cuidado mutuo.	
54- El juego, el diálogo y las producciones individuales y conjuntas están presentes en los momentos adecuados.	
55- Se generan acciones de alfabetización integral, con intervenciones oportunas al respecto.	
56- El grupo de alumnos logra aprender lo propuesto de manera significativa puesto que se va brindando el andamio necesario.	
57- Se logra evaluar usando los instrumentos correctamente, promoviendo la retroalimentación de la práctica.	
58- Se dinamiza un seguimiento evaluativo a partir de portafolios relevantes.	
59- Se denota conocimiento de bibliografía inherente a las propuestas presentadas.	
60- Se desempeña con seguridad y autonomía.	
61- Se resuelven situaciones problemáticas de manera oportuna.	
62- Se logra una buena relación con el grupo de alumnos/as.	
63- Se logra una buena relación con los diferentes actores institucionales, interinstitucionales y personas de la comunidad educativa.	

64- Se tienen en cuenta las diferencias individuales atendiendo a la diversidad, y posibilitando la igualdad.	
65- Se posibilita la inclusión a partir de diversificaciones curriculares pertinentes.	

Se exponen a continuación las dos documentaciones vigentes:

RESOLUCIÓN N° 528/09

Los **Talleres de Práctica I, II, III, IV** y el **Ateneo**, deberán ser cursados con condición de alumno regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia a los encuentros previstos en el taller semanal.
- Asistir al 100% del tiempo asignado en las escuelas asociadas.
- (...)

El Decreto N° 4200/15 “REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE MACRO”, expresa:

TÍTULO 6: DE LA EVALUACION DE LOS TALLERES DE PRÁCTICA DOCENTE

Art. 28: Serán requisitos de regularidad, aprobación y acreditación de los Talleres de Práctica Docente los siguientes:

- a) Cumplimentar con el 75 % de asistencia a las clases áulicas en el IES.
- b) Aprobar el 100% de las instancias de evaluación previstas por los Talleres de Práctica Docente.
- c) Asistir al 100% de las tareas asignadas en las instituciones asociadas.
- d) Aprobar una instancia final de integración determinada por cada IES en su REPI.

Art. 29: La. Calificación final para la acreditación de los Talleres de Práctica docente será de 8 (ocho) puntos o más.

Art. 30: Las Residencias serán evaluadas en los siguientes aspectos, más los que acuerde cada IES en su REPI:

- a) Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas
- b) Asistencia a clases en el IES e instituciones asociadas
- c) Planificación de las tareas docentes y participación en otras actividades institucionales
- d) Diseño y desarrollo de las propuestas de intervención
- e) Preparación general y pedagógico-didáctica
- f) Vínculos personales establecidos entre el/la estudiante con los demás actores implicados en la práctica

Art 31: Si el/la estudiante no alcanzare la promoción al finalizar el año, excepto en los Talleres de Práctica Docente donde se establezcan Residencias el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para que recupere aspectos no aprobados, en los dos turnos

consecutivos posteriores a la finalización del cursado. El/la estudiante que no aprobare en estos dos turnos posteriores a la cursada, deberá recurrar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo.

Art 32: El/la estudiante que no obtuviera la regularidad en los Talleres de Práctica Docente por inasistencia a las clases áulicas, perderá las actividades realizadas en la/s asociadas, debiendo recurrar todo el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo. El mismo criterio se aplicará si la situación ocurriese a la inversa.

Art. 33: Cuando la Residencia fuera suspendida y/o desaprobada por alguna de las causales planteadas en este Reglamento y otras que los IES consideren pertinentes en su REPI, podrán ser recursadas con la intervención y el acompañamiento del Consejo Institucional/Académico.

Art. 34: Son causas de prolongación (extensión) del período de prácticas docentes:

- a) Evidenciar dificultades en el momento pre-activo (planificaciones de unidades didácticas, clase y/o proyectos didácticos).
- b) Evidenciar dificultades en las intervenciones didácticas :(selección de estrategias de enseñanza generales y de las didácticas específicas), en la relación teoría-práctica y/0 en el abordaje de situaciones problemáticas consideradas como esenciales para el desempeño docente.
- c) Haber manifestado problemas de salud o de índole personal debidamente justificados.

Art. 35: Son causas de suspensión o no aprobación de las prácticas docentes:

- a) No cumplimentar con las tareas inherentes a la práctica (asistencia, planificación de clases, participación en actividades escolares o extraescolares que designe la institución asociada)
- b) No haber superado las dificultades que dieron lugar a la prolongación del período de Práctica.
- c) Manifestar falencias y/o carencias de índole conceptual general y/o didáctico-disciplinar en el diseño y/0 implementación de los diseños de intervención didáctica.
- d) Provocar o causar conflictos de convivencia en la/as institución/es ya sea detectadas por los/as Profesores de Taller, por la Dirección de dicha institución o por el/la co-formador/a.

Taller de Práctica IV y Ateneo
Guía para el análisis y la apreciación valorativa en relación a la construcción de saberes prioritarios en la práctica

Estudiante: Período de

Prácticas:

Asistencia: Plazos de entrega:

SABERES PRÁCTICOS PRIORITARIOS	APRECIACIÓN VALORATIVA
Participación constructiva para posibilitar la justicia curricular mediante producciones didácticas significativas como planificaciones, recursos, evaluaciones sobre lo implementado, análisis crítico de situaciones escolares, a partir de ideas, materiales, acciones, argumentaciones y reflexiones que evidencien la articulación entre la teoría y la práctica.	
Conocimiento y comprensión significativa de los saberes a enseñar y de los abordajes didácticos necesarios para su enseñanza, dinamizando la problematización, lo lúdico, la participación y la creatividad de acuerdo a las necesidades de cada instancia de aprendizaje.	
Producciones significativas orales que evidencien coherencia, fluidez, adecuada articulación y tono de voz; y escritas que manifiesten coherencia, caligrafía, ortografía y redacción pertinente, de acuerdo al sentido de las mismas.	
Búsqueda, reconstrucción y producción de acciones y materiales didácticos de manera autónoma, evidenciando análisis significativos de los mismos para el logro de la inclusión.	

Capacidad de producir acciones didácticas (planificación, desarrollo de la enseñanza y análisis crítico) coherentes entre sus componentes, que involucren secuencias didácticas significativas para posibilitar la alfabetización integral y el aprendizaje de todos/as, evidenciando conocimiento y comprensión de los supuestos teóricos involucrados y la atención a las necesidades del contexto.	
Desempeño didáctico con acciones de guía, andamio y acompañamiento a los/as alumnos/as mediante actitudes afectivas sostenedoras del amparo necesario en las escuelas, para provocar el deseo de aprender, la pasión por el conocimiento y la realización de producciones significativas y creativas, abordando los errores de los/as alumnos de manera constructiva.	
Prácticas colaborativas de apoyo mutuo para el sostenimiento del cuidado de sí y del otro en los/as niños/as y entre pares y docentes, mediante vínculos compasivos, y prácticas individuales con autonomía para sostener la enseñanza áulica.	
Articulaciones y reflexiones significativas en la dialéctica teoría y práctica.	
Narrativas pedagógicas que evidencien la dialéctica entre la empiria y la teoría.	

Reconstrucción crítica de experiencias que posibiliten reconstrucciones y decisiones creativas.	
Actitud dialógica y respetuosa en la construcción de comunidades de aprendizaje apasionadas de cuidado de sí y del otro, mediante vínculos solidarios y de confianza en las relaciones, evidenciando prudencia en el uso de la información para preservar la integridad de todos los involucrados en el proceso de práctica, en especial los/as niños/as, sus familias e instituciones.	
Gestión de las diferentes acciones involucradas en la práctica de manera autónoma.	

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, David (Compilador) –Prólogo de Howard Gardner-: “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes”. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Bs As, Ed. PAIDOS, 2000.
-Capítulo: PORTFOLIOS, TRABAJOS DE LOS ALUMNOS Y PRÁCTICA DOCENTE. Por Sherry P. King y Lauren Campbell-Allan.
- ANIJOVICH, Rebeca; CAPELLITTI Graciela; MORA Silvia y SABELLI María José (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs As, Ed. Paidós.
- ARMSTRONG Thomas (1999), *Las inteligencias múltiples en el aula*. Bs As, Ed. Manantial.
- ASPRELLI, María Cristina (2010), *La Didáctica en la formación docente*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- BEILLEROT, Jacky (2012), *La formación de formadores. Entre la teoría y la práctica*. Bs As, Ed. Novedades Educativas.
- BERTONI, TEOBALDO y POGGI (1995), *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bs As, Ed Kapeluz, Bs Aires.

- BIXIO, Cecilia (2002), *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Ed HOMO SAPIENS.
- BOZU, Zoia (2012), *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*. Barcelona, ICE y Ediciones OCTAEDRO.
- CAMILLONI Alicia, CELMAN Susana, LITWIN Edith y PALOU de MATÉ M. del Carmen (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs As, Ed PAIDOS.
- CARRASCO, José Bernardo (1991), *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Ed. RIALP.
- CASANOVA, Ma. Antonia (Dirección): “Manual de Evaluación Educativa”. Madrid, Ed. La Muralla S.A., 1995. -Capítulo III: Evaluación: Concepto, tipología y objetivos.
- DEVALLE de RENDO Alicia (2000), *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R. Bs. As.*, Ed. AIQUE.
- DIKER Graciela y TERIGI Flavia, “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.” PAIDOS, 1997.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- DAY, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DAY, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DAY, Christopher y GU, Qing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- EDELTEIN Gloria y CORIA Adela, “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”. Kapeluz.
- EDELTEIN Gloria, “La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema.” 1996.
- FERNÁNDEZ PÉREZ Miguel, “La profesionalización del docente”. Siglo XXI, España Editores, S.A., 1998.
- GALLEGO ORTEGA José Luis (coordinador), “Educación infantil”. Ed. Aljibe, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN José y PÉREZ GÓMEZ Ángel, “Comprender y Transformar la enseñanza”. Ed Morata, S.L. Madrid, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN José, Artículo sobre “Maestros. Formación práctica y transformación escolar.”, Miño y Dávila Ed., 1991.
- GONZÁLEZ CUBERES María Teresa, “Hacia el Aprendizaje Grupal”. Ed. HVMANITAS, Buenos Aires, 1990.
- HARF Ruth, “Poniendo la planificación sobre el tapete”. Documento del Centro De Formación Constructivista.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, y otros: “Metodología de la investigación”. México, Mc Graw-Hill, 1996.

- HUBERMAN Susana, “Cómo aprenden los que enseñan”, Bs. As., Ed. AIQUE, 1994.
- MINISTERIO de CULTURA y EDUCACIÓN de la NACIÓN, “La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los C.B.C.”. Orientaciones para el nivel inicial, 1997.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN de la PROVINCIA, “Diseño Curricular Jurisdiccional.” y “Orientaciones Didácticas”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE: LENGUA. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS: conceptualizaciones, estrategias y materiales para el Proyecto Alfabetizador Institucional. Santa Fe 2006.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN de la PROVINCIA, Documento de apoyo Curricular “Acerca de la Evaluación”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA, Serie TEBE “El Proyecto Curricular Institucional”, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, “Formación y Transferencia de Saberes y Prácticas Docentes para la Inclusión Educativa y Social. Competencias profesionales en la formación docente”. Encuentro Nacional de Educación Superior no-Universitaria (agosto de 2002).
- Ministerio de Educación de la Nación: “*Entre docentes de escuela primaria*”. 2009.
- MOLINA SENA Cristina y DOMINGO MATEO María del Pilar, “El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula.” Bs As, Ed Magisterio del Río de la Plata, 2005.
- MONTERO Lourdes, “La construcción del conocimiento profesional docente”. Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2001.
- MONTERO, Lourdes y VEZ Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- MORAL SANTAELLA Cristina, “Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor”.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I* (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- PELLETIER Carol Marra, “Formación de Docentes practicantes. Manual de Técnicas y Estrategias.”, Ed. Troquel, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ Ángel, “La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores”.
- PORLÁN, Rafael, “Cambiar la escuela”, Ed. Del Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996.
- SANJURJO Liliana y RODRÍGUEZ Xulio “Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar.”, Ed Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina, 2003.
- SANJURJO Liliana, “La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.”, Homo Sapiens, 2002.
- SANJURJO Liliana (coord..) 2009, “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. Rosario, Ed. Homo Sapiens.

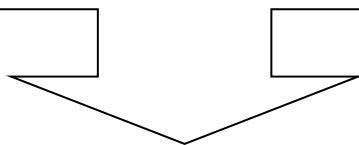
- SANTOS GUERRA, “Enseñar o el oficio de aprender”, Ed. Homo Sapiens, 2001.
- SIEDE, Isabelino (2005), *Entrevista de Patricia Redondo a Isabelino Siede: Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela*. En **Revista La Educación en nuestras manos**, N° 73, Junio de 2005. (Disponible en Internet).
- TORP Linda y SAGE Sara, “El aprendizaje basado en problemas”. Ministerio de cultura y Educación de la Nación, 1999. Colección Nueva enseñanza, nuevas prácticas. Directora: Edith Litwin.
- TORRES, Rosa María: “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001. UNESCO.(ED-09/PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo)-

BIBLIOGRAFÍA INHERENTE AL EJE EVALUATIVO

- Abramowski, Ana (2009). Luis Iglesias. Homenaje a un gran maestro. *Monitor N°22, 10-14*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2007). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez, Z. (2010). “Estudios sobre las buenas prácticas y sus narrativas”. *Revista de Educación*. Disponible en Internet: [http:// 200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/16](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/16). ISSN 1853– 1326.
- Augustowsky, Gabriela (2007). El registro fotográfico en la Investigación Educativa. En Ingrid Sverdlik (comp), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 147-191. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Ediciones.
- Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Celman, Susana (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En: Camillioni, A. y Otros: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós. Buenos Aires.
- Celman, Susana (2003). Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. *(Artículo disponible en el cursado del presente seminario)*
- Celman, Susana (2010). “Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario”, en: Del aula al campo. El desafío cotidiano... FCAg. UNER. E Ríos.
- Celman, Susana (2011). “Atando cabos y soltando amarras. Una mirada sobre la evaluación universitaria a 15 años de la sanción de la Ley de Educación Superior en Argentina” conferencia en CDR del SIMPOSIO: Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas, Paraná, E. Ríos.
- Celman, Susana (2012). La narrativa como recurso en la enseñanza de la Evaluación Educativa. *Novedades Educativas*. (258), p. 28-30.
- Celman, Susana (2015). “Las prácticas universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación.” Universidad Nacional de Río IC. (En prensa).
- Celman, Susana y otros (2012). “Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad pública y los Institutos de formación docente”. EDUNER, E Ríos.
- Celman, Susana. *Escuela. Aprendizaje. Evaluación (Artículo disponible en el cursado del presente seminario)*
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

- Escudero Muñoz, Juan M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I* (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno editores, 1997.
- González Sanmamed, Mercedes (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Litwin, Edith (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Pérez Gómez, Ángel (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I* (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- Perrenoud, Philippe (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sanjurjo, Liliana (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, Liliana (2008). El aula como oportunidad: ¿aprovechada o perdida? En Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo Liliana. *Didáctica para profesores de a pie*. (pp.95-100). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2014.
- Sanjurjo, Liliana -coordinadora- (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Souto, Marta (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Volumen II. España: Morata.
-

Se explicita a continuación el **TRABAJO FINAL INTEGRADOR PREVISTO COMO CIERRE:**



ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 “REPÚBLICA DE MÉXICO”
Profesorado de Educación Primaria

Taller de Práctica IV y Ateneo de Matemática, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana.



- Modalidad de presentación: INDIVIDUAL.
- Encuadre evaluativo: COLOQUIO.
- Día y horario: *a confirmar*.

¿Por qué este “trabajo final de integración” en el último tramo de la carrera docente, tiene sentido en el fortalecimiento profesional?

Las diferentes experiencias sostenidas en éste y demás tramos de la práctica y de toda la carrera, han posibilitado la construcción paulatina de saberes relevantes inherentes a la docencia. En el cierre de la residencia, a partir del presente trabajo de integración, brindamos una posibilidad más de reconstruir y sintetizar saberes didácticos para enfrentar las aulas con profesionalismo.

Como egresados/as, el inicio de la vida profesional conocida como etapa de docente novel o principiante, se involucran diversas inserciones atravesadas por un abanico de avatares

complejos de abordar, en medio de la dinámica de cada institución (imprevistos, urgencias, discontinuidades, entre otros). En medio de estas situaciones se inserta cada docente novel cargado de expectativas, para afrontar los desafíos de la vida profesional. Desde el Profesorado nos preguntamos: *¿cómo acompañar, de manera más cercana/próxima, a nuestros/as egresados/as en estos “primeros pasos” de la vida profesional?* Toda la carrera los/as hemos estado preparando para este momento, pero *¿qué “paquete de herramientas específicas” son necesarias seleccionar/priorizar para conformar un portafolio que permita la buena enseñanza, en medio de las situaciones que se involucran en las primeras inserciones institucionales?* Nuestros/as estudiantes necesitan preparar/armar/construir su portafolio para esperar y asumir sus experiencias iniciales, siendo nuestro compromiso “estar allí como formadores de formadores” en esos primeros pasos. Es por esto que proponemos como **“trabajo final integrador”** la construcción de un **PORTAFOLIO DOCENTE DE INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL**, confiando en que una vez más la dialéctica teoría y práctica estará presente en la elaboración del mismo, siendo esta una oportunidad más para hacer síntesis potentes de decisiones teórico-prácticas sobre lo aprendido a lo largo de la carrera, y priorizado en los trayectos de la práctica, en especial, la residencia.

¿Cómo construirlo? Será necesario volver a mirar las producciones de los diferentes tramos de la práctica, volver a mirar lo trabajado en diferentes espacios curriculares, y desde estas miradas seleccionar y reconstruir los recursos y producciones que formarán parte del portafolio; las mismas implicarán síntesis teórico-prácticas de saberes medulares construidos en la carrera docente, en este momento resignificados en la preparación de presente trabajo de integración.

***ESTAMOS JUNTO A USTEDES,
ALLÍ DONDE CADA UNO TENGA SUS PRIMERAS
EXPERIENCIAS,
AMAPARÁNDOLOS CUANDO ABRAN SU PORTAFOLIO
Y COMIENCEN A TRABAJAR...***

Docentes del Profesorado

Entre los **propósitos** que enfatizamos desde el Profesorado, se acentúan los beneficios destacados por Imbernón (2012):

“• Potencia la organización, planificación y la implicación responsable en el propio proceso formativo y de desarrollo profesional.

- Fomenta la reflexión sobre la docencia y el pensamiento crítico.*
- Aporta mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje.*
- Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo profesional como docente durante un periodo de tiempo concreto”.* (Imbernón, 2012; p. 6)

Asimismo, las siguientes citas enfatizan el sentido del mismo:

“(…) el portafolio docente como un instrumento que permite al profesorado la construcción de un conocimiento de su práctica educativa” (Imbernón, 2012; p. 6)

“El portafolio abre la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva.”
(Imbernón, 2012; p. 7)

“Cuando se diseña, se organiza y se crea en un programa de formación mediante un portafolio docente, se realiza un acto teórico, dado que será la teoría que se sostenga, ante la enseñanza y el aprendizaje, la que determine qué se considera una evidencia conveniente para incluir en este portafolio docente. Por esto, puede afirmarse que la creación de un portafolio docente supera una concepción técnica del portafolio como simple instrumento de evaluación del comportamiento docente, puesto que incluye intencionalidades educativas que van más allá de la evaluación docente y de la acreditación del profesorado.” (Imbernón, 2012; p. 7)

“(…) los portafolios docentes constituyen una puesta en común de varios actos teóricos, que nos habilita a construir nueva teoría a partir de la mutua retroalimentación. Por lo tanto, el portafolio docente da una visión global del profesorado que le posibilita un proceso de autoevaluación de su práctica”. (Imbernón, 2012; p. 7-8)

Manos a la obra...

Hasta el momento hemos puesto sobre el tapete el uso de portfolios o portafolios, en el seguimiento evaluativo de los/as alumnos/as, a fin de reflexionar sobre la propia práctica a partir del análisis de las producciones seleccionadas en determinadas secuencias de enseñanza. Pero

sabemos que el concepto de portafolio es aún más amplio, puesto que el mismo posibilita el fortalecimiento de la práctica docente desde todo lo que puede constituirse en el mismo.

Como ya se ha explicitado, en el tramo final de la práctica de residencia, luego de diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje, planteamos como **actividad final integradora** un **coloquio** en el cual cada residente socialice de manera argumentativa “**la preparación del portafolio docente con el cual iniciará sus primeros pasos en la vida laboral**”. Todo lo que se disponga en el mismo serán “evidencias” de una síntesis de la postura docente con la cual darán inicio a un importante camino.

Imaginemos que las primeras experiencias laborales podrían ser muy diversas (desde reemplazos acotados, hasta oportunidades duraderas inesperadas). Sabemos que cada escuela posee un PEI y un PCI, con planificaciones anuales y de diferentes tramos a las que necesitamos acceder para respetar ese continuum de saberes complejos que toda escuela debe brindar. En este encuadre cada docente novel ingresa a cada escuela, a cada aula, a cada espacio y necesita acudir con “herramientas/saberes” ya preparadas, desde las cuales sostener las primeras intervenciones en la vida laboral. En este sentido, confiamos en que la construcción del presente portafolio docente, les permitirá volver a recorrer la carrera transitada a fin de “decidir” cómo conformarlo, resultando el mismo una producción personal, a modo de una nueva síntesis de los saberes enseñados en estos años. *¿Qué puede contener el mismo que dé cuenta de posturas teóricas relevantes para pensar y hacer las prácticas?, ¿qué recursos o materiales podrían seleccionarse y/o construirse para estar preparados/as ante cualquier imprevisto institucional?, ¿qué dificultades imaginan que podrían generarse y cómo se prepararían para afrontarlas?, ¿cuáles podrían ser las frases, citas, ideas, palabras, imágenes... sostenedoras de sus prácticas?, ¿cómo y qué es necesario conocer de la escuela para gestionar recursos de los cuales se pueda disponer?, ¿cómo posibilitar la alfabetización integral y la multiplicidad de lenguajes en experiencias iniciales?* Estos y otros interrogantes, pueden resultar interpelantes para ponernos “manos a la obra”...

Algunas pautas...

. Mostrar/exponer los recursos auxiliares “generales” argumentando su relevancia. En especial realizar elecciones que fortalezcan la alfabetización integral.

- . Explicitar las actividades y recursos que podrían pensarse previamente para facilitar el conocimiento de quienes serán sus alumnos/as, tanto en lo personal como en relación a saberes previos y saberes que se están enseñando. Es decir, cómo conocerlos y acceder a lo que “se viene” aprendiendo, a fin de resignificarlo.
- . Mostrar/exponer los recursos que permitan realizar acciones desde las diferentes áreas, explicando las actividades propuestas y argumentando teóricamente su relevancia. Para esto es necesario tener en claro, entre otros aspectos, qué saberes se priorizan trabajar argumentando su consistencia a partir de lo relevante en cada área, cómo se pretenden recuperar conocimientos previos al respecto, y cómo evaluar lo aprendido.

CONFIAMOS EN QUE LAS ARGUMENTACIONES EXPRESADAS RESPALDARÁN LAS PRODUCCIONES COMPARTIDAS, Y QUE TANTO LA PREPARACIÓN COMO LA SOCIALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO PERMITIRÁN MOMENTOS PLACENTEROS EN LOS CUALES SE ENTRETEJEN UNA VEZ MÁS EL ESFUERZO Y COMPROMISO DOCENTE.

Bibliografía de base:

- . Bozu, Zoia (2012), *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*. Barcelona, ICE y Ediciones OCTAEDRO.
 - Prólogo e introducción.
 - Capítulo tres: CONCEPTUALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DOCENTE.
 - Capítulo seis: ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PORTAFOLIO DOCENTE
 - Conclusión.

X.3. Notas de autorización y consentimientos informados

X.3.1. Nota de solicitud de autorización a autoridades de la ENS N° 31

San Justo (Santa Fe), 26 de abril de 2021

*A las autoridades del Profesorado de Educación Primaria
De la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México"
Regente Carolina Inés Montegudo
Vicerectora Florencia Estrada
Rectora Sonia Silvestrini*

Me dirijo a ustedes muy cordialmente, a fin de explicitar a partir de esta formalidad, la solicitud de una nota formal de autorización sobre lo que he podido llevar adelante en este tiempo gracias a la apertura institucional manifestada al brindar los espacios necesarios para ir concretando la investigación titulada **"INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)"**, en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario. Tesis cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad López. Este proceso se ha focalizado en las perspectivas de quienes han sido estudiantes, por lo cual los instrumentos de investigación implementados se han centrado en convocar a egresadas recientes que han brindado su participación de manera generosa.

Los únicos documentos institucionales que se han utilizado metodológicamente son las planificaciones de los Talleres de Práctica, por lo que también me he comunicado con los docentes en cuestión para solicitar su consentimiento: Lucrecia Lodi de Taller de Práctica I; Carolina Montegudo de Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas; Patricia Torres, Romina Pogliani, Sonia Silvestrini y Florencia Estrada del Taller de Práctica IV y Ateneo. Estos/as docentes corresponden a los años en que cursaron las egresadas recientes con quienes se llevaron adelante los instrumentos de investigación (egresadas 2018-2019). En relación a las planificaciones de Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos en el aprendizaje, Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas y el Taller de Práctica IV y Ateneo en el área de Formación Ética y Ciudadana, me encuentro como docente en estos espacios, por lo cual también mi consentimiento está presente.

Me encuentro a pasos de realizar la entrega de la versión final de la tesis, por lo cual les agradecería que formalicen una nota de autorización, a fin de poder concluir con tan complejo, profundo, riguroso y apasionante proceso de investigación, en el que entre otros objetivos, ha sido posible comprender los procesos de construcción de la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación construidos e implementados en los Talleres de Práctica, desde las voces de quienes ha sido estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD de la ciudad de San Justo (Santa

Fe), y generar conocimientos sobre cómo incidir en la construcción de la pasión por enseñar en estudiantes de formación docente, a partir de dispositivos de formación en la práctica.

Asimismo expreso mi gran deseo de prontamente poder compartir con ustedes como autoridades y con toda la comunidad educativa del Profesorado la versión definitiva del informe final de tesis.

Nuevamente expreso mi infinito agradecimiento por la apertura institucional para la realización de este proceso de realización de tesis.

Saluda muy agradecida



Prof. Sandra Inés Equis

X.3.2. Nota de respuesta de autoridades de la ENS N° 31



San Justo, 19 de mayo de 2021

Prof. Sandra Equiz:

Por medio de la presente nos dirigimos a usted muy gratamente, a fin de explicitar la autorización solicitada, para la utilización metodológica de las planificaciones de los Talleres de Práctica en el marco de la realización de su Tesis "Incidencias de los dispositivos de formación en la construcción de la Pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria del I.S.F.O. de la ciudad de San Justo (Santa Fe)" de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Arte de la ciudad de Rosario.

Desearnos que prontamente pueda culminar tan complejo y apasionante proceso de investigación y pueda compartir con toda la comunidad educativa la versión definitiva del informe final de su tesis.

Sin más, la saludamos cordialmente.

Florencia Estrada
VICE-RECTORA



SILVESTRE SONIA
RECTORA

CAROLINA DEL MONTEAGUDO
RECTORA

X.3.3. Consentimiento informado: grupo focal

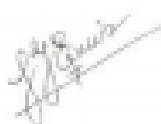
CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expresamos formalmente nuestra adhesión en relación a nuestra participación en el grupo focal realizado e implicado en el proceso de análisis de la investigación titulada ***"INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)"***, realizada desde las perspectivas de quienes fuimos estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" (egresadas 2018-2019). Las abajo firmantes expresamos nuestro consentimiento y aceptamos la publicación de nuestros nombres en la versión definitiva de la tesis, pudiendo acceder a la totalidad de la misma en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 26 de abril de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis

- Firma:



- Analía Cevillán

- Firma:



- Andrea Alegre

- Firma:



- Betiana Cardozo

- Firma:



- Danisa Ponce
- Firma:



- Daniela Ponce
- Firma:



Ponce, DANIELA E.
36/04/1984

- Macarena Aranda
- Firma:



- Maria Isabel Salas
- Firma:



- Melina Riboldi
- Firma:



- Nahir Andrade
- Firma:



X.3.4. Consentimiento informado: encuestas

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la realización de la encuesta implicada en el proceso de análisis de la investigación titulada ***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora Maria Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 19 de julio de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- Giuliana Lazzarini:
- Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la realización de la encuesta implicada en el proceso de análisis de la investigación titulada ***"INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)"***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 19 de julio de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



Verónica Catalina Fabre:

- Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

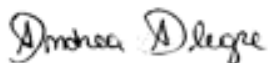
A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la realización de la encuesta implicada en el proceso de análisis de la investigación titulada ***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 19 de julio de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- Andrea Alegre:
- Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la realización de la encuesta implicada en el proceso de análisis de la investigación titulada ***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 19 de julio de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- María Florencia Loyola:
- Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la realización de la encuesta implicada en el proceso de análisis de la investigación titulada ***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 19 de julio de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- Nahir Solange Andrada:
- Firma:



X.3.5. Consentimiento informado: autobiografías y entrevistas

CONSENTIMIENTO INFORMADO

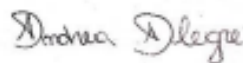
A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la escritura de mi **autobiografía** y la realización de una **entrevista**, ambas instancias implicadas en el proceso de análisis de la investigación titulada ***“INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)”***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 26 de abril de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- Andrea Alegre:
- Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la escritura de mi **autobiografía** y la realización de una **entrevista**, ambas instancias implicadas en el proceso de análisis de la investigación titulada ***"INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)"***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 26 de abril de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- Giuliana Lazzarini:
- Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la escritura de mi **autobiografía** y la realización de una **entrevista**, ambas instancias implicadas en el proceso de análisis de la investigación titulada ***"INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)"***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 26 de abril de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- Analía Cevilán:
- Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente texto expreso formalmente mi adhesión en relación a mi participación a partir de la escritura de mi **autobiografía** y la realización de una **entrevista**, ambas instancias implicadas en el proceso de análisis de la investigación titulada ***"INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)"***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" (egresadas 2018-2019). Expreso mi consentimiento aceptando la publicación de mi nombre en la versión definitiva, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 26 de abril de 2021

- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:



- Nahir Andrada:
- Firma:



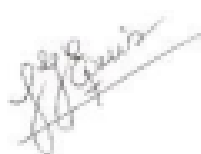
X.3.6. Consentimiento informado: docentes implicados en las planificaciones del Trayecto de la Práctica

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del conocimiento de que las planificaciones anuales vinculadas a los Talleres de Práctica donde nos involucramos como docentes, han sido implicadas en el proceso de análisis de la investigación titulada ***"INCIDENCIA DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PASIÓN POR ENSEÑAR EN LOS TALLERES DE PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL I.S.F.D. DE LA CIUDAD DE SAN JUSTO (STA FE)"***, realizada desde las perspectivas de quienes fueron estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" (egresadas 2018-2019), los abajo firmantes expresamos nuestro consentimiento y aceptamos la publicación de nuestros nombres en la versión definitiva de la tesis por involucramos en las mencionadas planificaciones anuales, pudiendo acceder a la totalidad de la tesis en la finalización del proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, cuya directora es la Doctora Liliana Sanjurjo y co-directora la Doctora María Soledad Lopez.

Fecha del consentimiento: 26 de abril de 2021

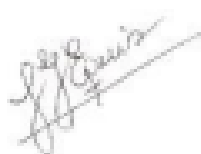
- Nombre y apellido del/de la responsable de la investigación: Sandra Inés Equis
- Firma:




- Nombre y apellido de la docente del Taller de Práctica I (año 2015): Lucrecia Lodi
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente del Taller de Práctica II y Seminario Lo grupal y los grupos en el aprendizaje (año 2016): Sandra Equis
- Firma:



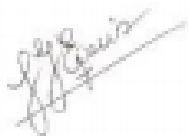
- Nombre y apellido de la docente generalista del Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas (año 2017): Sandra Equis
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente del nivel primario del Taller de Práctica III y Seminario Instituciones Educativas (año 2017): Carolina Montecagudo
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente generalista del Taller de Práctica IV y Ateneo (año 2018): Sandra Equis
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente generalista acompañante del Taller de Práctica IV y Ateneo (año 2018): Florencia Estrada
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente del nivel primario del Taller de Práctica IV y Ateneo (año 2018): Carolina Montecagudo
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente del Ateneo del área Lengua y Literatura (año 2018): Norma Patricia Torres
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente del Ateneo del área Matemática (año 2018): Sonia Silvestrini
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente del Ateneo del área de Ciencias Naturales (año 2018): Romina Pogliani
- Firma:



- Nombre y apellido del docente del Ateneo del área de Ciencias Sociales (año 2018): Martín Brillada
- Firma:



- Nombre y apellido de la docente del Ateneo del área de Formación Ética y Ciudadana (año 2018): Sandra Equis
- Firma:

